

“Jäin siihen ihan koukuun ja sit mä vaan aloin lukemaan.”

LUKUHARRASTUS VIIDESLUOKKALAISTEN KERTOMANA

Pro gradu –tutkielma
Anni Rytinki & Ella Niemiaho
Kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajan koulutusohjelma
Lapin yliopisto
2018

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Jäin siihen ihan koukuun ja sit mä aloin vaan lukemaan” Lukuharrastus viidesluokkalaisten kertomana

Tekijät: Anni Rytinki & Ella Niemiaho

Koulutusohjelma / oppiaine: Kasvatustiede / luokanopettaja

Työn laji: Pro gradu –työ [x] Laudaturtyö [] Lisensiaatintyö []

Sivumäärä: 103 + 5 liitettä

Vuosi: 2018

Tiivistelmä

Tutkimuksemme tarkoitus on kuvata, minkälaisena viidesluokkalaisten lukuharrastus ja lukumotivaatio sekä niiden kehitys näyttäytyy oppilaiden kertomuksissa. Tarkastelemme siis lukuharrastusta sellaisena, kuin se tulee esiin viidesluokkalaisten narratiiveissa. Tutkimushenkilöinä on 24 lappilaisen viidennen luokan oppilasta.

Teoriataustana olemme perehtyneet lukuharrastukseen ja sen alakäsitteisiin. Lisäksi esittelemme lukumotivaation ja lukijaksi kasvamisen ilmiöitä aiemman tutkimuksen valossa.

Asetimme tutkimuksellemme yhden pääkysymyksen: miten viidesluokkalaiset kertovat lukuharrastuksestaan ja lukumotivaatiostaan? Rajasimme pääkysymyksen neljään alakysymykseen. Niihin sisältyivät lukumuistot, lukuharrastuksen ja -motivaation kehittyminen, arjen lukurutiinit sekä lukemiselle ja lukuharrastukselle annetut merkitykset.

Keräsimme aineistomme kahdessa erillisessä vaiheessa: teimme kyselylomakkeella alkukartoituksen (N= 24) ja sen jälkeen toteutimme yksilöllisesti tehtyt puolistrukturoidut teemahaastattelut (N=6). Halusimme haastatteluilla syventää aineistoamme valitsemalla haastateltaviksi erilaisia lukijoita. Noudatimme tarkoin tutkimuseettisiä periaatteita lupa- ja suostumusmenettelyineen. Analysoimme aineiston narratiivista lähestymistapaa soveltaen. Tarkastelimme tuloksiamme narratiivisesti, kuvaten oppilaiden erilaisia yksittäisiä kokemuksia ja ajatuksia lukemisesta ja lukuharrastuksesta. Lisäksi muodostimme aineistosta kaksi narratiivia:

aktiivinen ja passiivinen lukija, kuvaamaan aktiiviseksi ja passiiviseksi lukijaksi kasvamisen kehitystä.

Tutkimuksessamme pureuduimme aktiivisten ja passiivisten viidesluokkalaisten lukuharrastuksen sekä lukumotivaation eroihin ja yhtäläisyyksiin. Tutkimuksemme osoittaa, että kaikkien oppilaiden lukuharrastus, lukumotivaatio ja lukuasenteet ovat muuttuvia ja lukuharrastus sisältää nousu-, taantuma- ja laskukausia. Avain lukuharrastukseen on lukemisen synnyttävät lukuelämykset, joista seuraa lukemisen kipinä. Tämän kautta kehittyy sisäinen motivaatio, joka ohjaa oppilasta yhä uudelleen lukemisen pariin. Lukemisen aktivoituessa lukuharrastus syntyy ja säännöllistyy. Passiivisilta lukijoilta jäi puuttumaan lukemisen kipinä ja koukuttuminen, eivätkä he löytäneet mielekästä lukemista, joka synnyttäisi sisäistä lukumotivaatiota. Tämä johti siihen, ettei vapaa-ajan lukemista pidetty motivoivana, eikä lukemiseen haluttu sitoutua. Aktiiviset lukijat motivoituivat kiinnostavista tarinoista, kertomuksiin uppoutumisesta ja lukuelämyksistä itsestään, kun taas passiivisia lukijoita motivoivat tietotekstit ja uuden oppiminen lukemisen avulla.

Lukuharrastuksen ja lukumotivaation syntymiseksi ja vahvistumiseksi on tärkeää arvostaa lukijoiden erilaisia mielenkiinnon kohteita. Lukemiskulttuurin tulisi kannustaa lapsia lukemaan erilaisia lukemismateriaaleja, lapsilähtöisesti lukijan mielenkiinnon kohteet huomioiden. Jokaiselle lapselle tulisi suoda oikeus ja mahdollisuus päästä lukemisen avartavaan maailmaan. Tällöin tärkeää on, että aikuinen tukee lasta tutustumaan erilaisiin tekstilajeihin, mielekkään lukumateriaalin löytämiseksi.

Asiasanat: lukuharrastus, lukumotivaatio, lukijaminäkuva, lukukokemukset, lapsilähtöisyys, narratiivinen tutkimus

Muita tietoja:

Suostumme tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi [x]

Suostumme tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi [x]

KUVIOT

Kuvio 1 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Kuvio 2 NARRATIIVISUUS JA LÄHIKÄSITTEET

Kuvio 3 LUKUHARRASTUS JA LUKUMOTIVAATIO

Kuvio 4 LUKUHARRASTUS ARJESSA

Kuvio 5 LUKEMISEN MERKITYKSET

Kuvio 6 LUKIJAKSI KASVAMISEN ASKELMAT

Kuvio 7 ASKELMAT AKTIIVISEKSI LUKIJAKSI

Kuvio 8 ASKELMAT PASSIIVISEKSI LUKIJAKSI

Sisällysluettelo

| | |
|--|------------|
| 1 JOHDANTO | 6 |
| 2 LUKUHARRASTUS | 9 |
| 2.1 Lukuharrastuksen määrittelyä..... | 9 |
| 2.2 Lukutaito lukuharrastuksen taustalla..... | 13 |
| 2.3 Lukuasenteiden yhteys lukuharrastukseen | 16 |
| 3 LUKUMOTIVAATIO JA LUKIJAKSI KASVAMINEN | 18 |
| 3.1 Motivaation syntyminen ja ylläpitäminen | 18 |
| 3.2 Lapsilähtöinen lukeminen lukumotivaation kehittäjänä..... | 20 |
| 3.3 Lukijaminäkuvan kehittyminen ja lukijaksi kasvaminen | 21 |
| 3.4 Aikuiset lukijaksi kasvamisen tukena | 24 |
| 4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET | 28 |
| 5 METODOLOGIA JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS | 29 |
| 5.1 Tutkimushenkilöt..... | 29 |
| 5.2 Tutkimusaineiston hankinta | 31 |
| 5.3 Narratiivinen lähestymistapa | 35 |
| 5.4 Narratiivisen aineiston analysointi..... | 41 |
| 5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys..... | 44 |
| 6 TUTKIMUSTULOKSET | 52 |
| 6.1 Miten viidesluokkalaiset kertovat lukuharrastuksestaan ja lukumotivaatiostaan? | 53 |
| 6.2 Lukuharrastus viidesluokkalaisen arjessa..... | 59 |
| 6.3 Lukuharrastuksen ja lukemisen merkitys elämässä | 64 |
| 6.4 Lukijaksi kasvamisen kehityspolku narratiiveissa..... | 66 |
| 6.5 Paljon ja vähän lukevan viidesluokkalaisen polku lukuharrastukseen..... | 73 |
| 6.5.1 Narratiivi: Polku aktiiviseksi lukijaksi..... | 74 |
| 6.5.2 Narratiivi: Polku passiiviseksi lukijaksi | 77 |
| 7 POHDINTA..... | 81 |
| 7.1 Tulosten yhteenvetoa..... | 81 |
| 7.2 Tulosten tarkastelua..... | 84 |
| 7.3 Lopuksi | 92 |
| LÄHTEET | 95 |
| LIITTEET | 104 |

1 JOHDANTO

“Mä pidän lukemisesta kummiski silleen,

että ei se oo mun mielestä mitenkään...

No riippuu kirjasta, mut kun mä luen

semmosia kirjoja, et ne on tosi kivoja, niin

silloin tykkään kyllä lukemisesta.”

Tutkimme vuonna 2017, kandidaatin tutkielmassamme lasten ja nuorten lukuharrastusta, opettajan ja lukemaan motivoinnin näkökulmasta. Lukuharrastuksen tutkimus tempaisi meidät mukaansa ja ajattelimme, että pro gradu – tutkielma on loistava mahdollisuus syventää kandidaatin tutkielmasta saatua tutkimustietoa lukuharrastuksesta pidemmälle. Tässä tutkimuksessa haluamme eritoten laajentaa lukuharrastuksen tutkimista lasten ja nuorten näkökulmaan. Ajattelimme, että lapset ja nuoret ovat tämän maailman ja valtiomme tulevaisuus. Moni lapsi ei saa kotoa esimerkkiä lukuharrastukseen, joten koemme luokanopettajina olevamme erityisen tärkeässä roolissa lasten lukijaminäkuvan kehityksen tukijoina ja lukuharrastukseen kasvattajina. Kandidaatin tutkielmasta saimme tulostuloksena laajan kattauksen opettajien käyttämiä lukemaan motivoinnin keinoja, joten nyt on mielestämme aika porautua ”ongelman” ytimeen ja selvittää tulevaisuuden toivojemme lukuharrastusta, sekä perimmäisiä ajatuksia ja mahdollisia kompastuskiviä aktiiviseksi lukijaksi kasvamisessa. Tutkimuksen tarkoituksena on saada uutta ja päivitettyä tietoa viidesluokkalaisten lukuharrastuksesta ja tiedon pohjalta kehittää ymmärrystä lukuharrastukseen ja lukijaksi kasvamiseen.

Tutkimustulokset ovat osoittaneet suomalaisten nuorten lukutaidon olevan maailmanlaajuisesti huipputasoa: esimerkiksi PISA-tulosten mukaan vuosina 2000 ja 2003 suomalaiset nuoret menestyivät lukutaidossa tutkimukseen osallistu

neista maista parhaiten. Viime vuosina tulokset kuitenkin osoittavat lukutaidon heikenneen suomalaisten nuorten keskuudessa huomattavasti. Samaan aikaan, kun suurin osa osallistujamaista on parantanut tuloksiaan, on Suomen taitopistemäärä laskenut Ruotsin ja Islannin jälkeen eniten. Lisäksi tutkimustulosten hajonta tyttöjen ja poikien välillä on viimeisten tulosten mukaan osallistujamaiden suurin ja vuodesta 2009 on heikkojen lukijoiden määrä kasvanut kolmella prosenttiyksiköllä. Vapaa-ajan lukeminen on vähentynyt ja lukumotivaatio laskenut maailmanlaajuisesti alle keskitason, minkä vuoksi lukuharrastuksen tutkiminen ja lukijaksi kasvamisen tukeminen on nykypäivänä erityisen tärkeää sekä ajankohtaista. (Arffman & Nissinen 2015, 30–31.) Lukutaitotutkimus on siis vähintäänkin ajankohtaista ja sitäkin tärkeämpää sekä yksilön, että yhteisön ja erityisesti suomalaisen koulutuksen kannalta.

Nykyisin lasten ja nuorten vapaa-ajan lukeminen koostuu suurissa määrin viestien, television tekstitysten ja muiden verkkotekstien lukemisesta (Myllylä 2015, 15). Koska lukutaito on välttämätön osa arjessa selviytymistä, opiskelua ja tulevaisuudessa työelämäänsä pääsemistä, on lasten ja nuorten lukutaidon ja vapaa-ajan lukemisen tukeminen erittäin tärkeää. Vaikka lukutaidon ja lukuharrastuksen tärkeys korostuu välineellisenä arvona opiskelussa ja työelämässä, on sen merkityksellä ihmisen elämässä myös syvempi vaikutus: lapset oppivat lukuharrastuksen avulla käsittämään ympäröivää maailmaansa ja ihmissuhteita sekä käsittelemään elämän vaikeimpiakin asioita, kuten kuolemaa. Lukeminen voi olla myös tärkeä rentoutumiskeino hektisen arjen keskellä ja osa tunteiden hallinnan kehittymistä sekä omaan sisäiseen maailmaansa tutustumista. Ajankäytökulttuurin muuttuessa myös lukuharrastuksen asema on muutoksessa. (Lehtonen 1998, 73-75.)

Lasten ja nuorten lukuharrastuksesta ei mielestämme vielä ole tarpeeksi tutkimuksia, vaikka niitä on tehty melko paljon. Etenkin lukuharrastustutkimuksia, joissa lapset itse pääsisivät ääneen, on tehty Suomessa suhteellisen vähän. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet suomalaisten lasten lukuharrastuksen vähentyneen, minkä vuoksi on mielestämme tärkeää päästä ongelman juurelle ja selvittää, minkälaisena lukuharrastus lasten arjessa näyttäytyy sekä minkä-

laisia ajatuksia, merkityksiä ja mahdollisia asenteita viidesluokkalaiset itse lukuharrastukseen liittävät. Kun päästämme lasten äänen kuuluviin, pääsemme lähemmäs heidän sisäistä kokemusmaailmaansa. Lukemiseen kasvattaminen ei koske ainoastaan luokanopettajia, vaan kaikkia lasten ja nuorten kanssa toimivia aikuisia, vanhempia unohtamatta. Avartamalla ymmärrystämme, jokainen meistä voi osaltaan tukea lapsen lukijaksi kasvua ainutlaatuisella tasolla, hyödyntäen lapsen omia näkökulmia ja kokemuksia, jotka lukuharrastuksen taustalla ovat.

2 LUKUHARRASTUS

2.1 Lukuharrastuksen määrittelyä

Lukuharrastusta voidaan määritellä lukuisin eri tavoin ja perustein. Yleisesti yhteistä määrittelyille kuitenkin on se, että lukuharrastus on aina omaehtoista ja tapahtuu lukijan vapaa-aikana. Vaikka osalle lukijoista motivaatio syntyy juurikin lukemisen kautta oppimisesta, ei lukuharrastuksen taustalla kuitenkaan tarvitse olla erillisiä vaatimuksia, eikä sen tarvitse liittyä esimerkiksi koulutyöhön tai oppimiseen, ellei se ole lukijan oman sisäisen motivaation mukaista. Yleensä lukemisen taustalla on kuitenkin lukijan omia sisäisiä tavoitteita, joita voivat olla esimerkiksi rentoutuminen ja lukuelämysten saaminen. Koska lukuharrastusta on määritelty monin eri tavoin, on tutkimuksessa tärkeää kertoa, mitä määritelmää sen pohjana on käytetty. Tutkimustulokset voivat vaihdella paljonkin sen mukaan, käsitetäänkö lukuharrastukseen esimerkiksi ainoastaan kirjojen lukeminen, erilaisten lukumateriaalien yhdistelmät vai yleisesti ottaen ”kaikki lukeminen”. (Saarinen & Korkiakangas 1997, 12–14.)

Saari (1986) on jakanut lukuharrastuksen neljään erityyppiseen lukemiseen, joita ohjailevat eri motiivit. Lukuharrastuksen taustalla voi olla *toimintamotiivi*, jonka alaisena lukeminen tapahtuu toiminnan itsensä mielekkyyden vuoksi. *Kognitiivinen motiivi* käsittää lukemista oppimisen vuoksi. Kognitiivisen motivaation alaisena lukemisen avulla pyritään muistamaan, oppimaan uutta ja jäsentämään uutta tietoa ymmärrettäväksi kokonaisuudeksi. *Sosiaaliset motiivit* lukemisessa viittaavat siihen, että lukeminen on sosiaalista ja osallistavaa toimintaa. Kirjoittajan ja lukijan välinen vuorovaikutussuhde lukemisen aikana motivoi lukijaa omaehtoiseen lukemiseen. *Motivoiva asenne* vaikuttaa siihen, että luetaan lukemisen itsensä vuoksi, eli saadaan lukemisesta mielihyvää ja sisäistä tyydytystä. (Metsämuuronen 1995, 50.) Saarinen & Korkiakangas (2009, 20–24) määrittelevät lukuharrastuksen vapaaehtoiseksi ja vapaavalintaiseksi toi-

minnaksi, joka tapahtuu harrastajan vapaa-ajalla. Harrastaminen kytkee taakseen aitoa kiinnostusta, sitoutumista ja pitkäjänteisyyttä. Kun lukeminen koetaan antoisaksi, uusia elämyksiä ja hyvää oloa tuottavaksi, syntyy lukuharrastus, joka säilyy ja vahvistuu. (Julkunen 1997, 26.)

Tutkimuksemme perustalla lukuharrastus käsitteenä kattaa kaikkea omaehtoista, sisäisen motivaation ohjaamaa ja vapaa-ajalla tapahtuvaa lukemista. Kokeemme tärkeintä olevan oppilaan sisäisen lukumotivaation kehittyminen lukijan oman kiinnostuksensa pohjalta, rajaamatta kohteita tiettyyn kategoriaan. Lukuharrastuskäsityksemme pohjautuu ajatukseen, jossa lukijalle annetaan vapaus valita mieleistä luettavaa ja tarjotaan monipuolisia vaihtoehtoja, joihin tutustua. Näin mielekkään luettavan ja positiivisten lukukokemusten syntyminen todennäköisempää, kuin kohdistamalla lukeminen tiettyyn kirjallisuuden lajiin tai tekstityyliin. Määrittelemme tutkimuksessamme lukuharrastuksen tavoitteeksi lukemisen aiheuttaman vahvan mielihyvän ja koukuttavat lukukokemukset, jotka aiheuttavat lukemisen kipinän ja sisäisen motivaation ohjaaman halun lukea lisää.

Lukiessaan lapsi voi tutustua erilaisiin kulttuureihin, olosuhteisiin ja henkilötyyppeihin, saada tietoa maailmamme historiasta, olosuhteista ja aikakausista. Lukeminen antaa turvallisen näkökulman myös käsitellä entuudestaan outoja ja vaikeitakin elämäntilanteita, tutustua erilaisiin sosiaalisiin tilanteisiin ja luoda turvaa oman elämän käsittelyyn. Lukuharrastuksen taustalla voi olla monia eri motiiveja, mutta aina taustalla on kuitenkin lukijan henkilökohtainen tarkoitus. Lukemisella voidaan tyydyttää uteliaisuutta ja tiedonhalua, ymmärtää maailmaa. Sen taustalla voi myös olla puhtaasti ajanviete tai tavoite rentoutua arjen keskellä. Pelkkä motivaatio ei lukuharrastuksen syntymiseen riitä, sillä ulkoisen motivaation kautta tapahtunut lukeminen ei useinkaan johda pitkäaikaiseen lukemiseen, vaan loppuu ulkoisen hyödyn saavutettua. Ulkoinen motivaatio voi olla esimerkiksi opettajalähtöinen lukemistehtävä tai kotiläksy, joka suuntaa oppilaan aktiivisuutta lukemiseen vain tietyn ajan, kunnes motivaatio tulee tiensä päähän. (Lehtonen 1998, 73–75.) Lukeminen ja lukuharrastus kehittävät myös paljon muita hyödyllisiä taitoja. Lukemisen avulla sanavarasto, lausetaju sekä

ajattelun taidot kehittyvät, joiden kautta kirjoittaminen ja tekstin tuottaminen helpottuu. (Lötjönen, Piskonen & Sorjonen 2004, 239.) Myös McKool (2007) on todennut vapaa-ajan lukemisen olevan yhteydessä koulumenestykseen ja sanavaraston laajuuteen (Jensen, Christy, Krakow, John & Martins 2016, 666).

Motivaatio ei pelkästään anna toiminnalle suuntaa, vaan määrää myös sen intensiteetin: mitä motivoituneempi lukija on, sitä aktiivisemmin ja syvemmin hän haluaa uppoutua kirjojen ja tarinoiden maailmaan (Frymier 1974, 16). Lukuharrastuksen syntyminen lukijalta vaaditaan sitoutumista, mikä vaatii sisäisen motivaation ja lukuinnon syntymistä. Kun lapsi yhdistää aktiiviseen lukemiseen omat sisäiset tarpeensa ja motiivinsa, tulee lukemisesta väline tyydyttää sisäisiä tarpeitaan. Tämä johtaa usein pitkäaikaiseen, pysyvään lukuharrastukseen. Tällöin lukijasta tulee itseohjautuva: hän haluaa ottaa vastuun omasta toiminnastaan sekä pyrkii laajentamaan ja kehittämään itseään lukijana. (Lehtonen 1998, 73–75.) Myös Bråten, Johansen ja Stromso (2017) korostavat sisäistä motivaatiota vapaa-ajan lukemisen yhteydessä. Bråten tutkijakumppaneineen nostaakin esiin Guthrien ja Wigfieldin (2000) näkemyksen siitä, että luontainen motivaatio vaatii taustalle tekstiin sitoutumisen, ilman ylimääräisiä häiriötekijöitä. Kun lukija saa uppoutua tekstiin rauhassa, mahdollistaa se lukijan ja tekstin välisen vuorovaikutuksen, joka syventää ajattelua ja motivoi jatkamaan lukemista. Erityisesti lukuharrastuksesta puhuttaessa olisi tärkeää erottaa lukeminen lapselle henkilökohtaisena harrastuksena ja hänelle itselleen hyviä kokemuksia tuottavana asiana, eikä opettajan arvioitavana ”koulutyönä” tai ulkoisen palkkion lähteenä. Lukuharrastusta ei saisi ikinä arvottaa numeraalisesti, sillä tärkeää on oppilaan omia tarpeitaan tavoittelevan sisäisen motivaation syntyminen, eikä opettajan miellyttämisestä ja hyvistä numeroista pohjautuva ulkoinen motivaatio. (Juvenen & Wentzel 1996, 12–13.)

Lukeminen ja lukuharrastuneisuus koetaan hyvin henkilökohtaisiksi, sillä kipinä lukemiseen voi syntyä hyvin erilaisista asioista, riippuen lukijan sisäisistä mielenkiinnon kohteista ja mieltymyksistä. Toinen saa mielihyvää eläytyessään tekstiin, toinen taas vaatii älyllistä analysointia. Usein lukuharrastuksen taustalla on esteettinen, eli elämyksellinen lukeminen, joka tuottaa nautintoa ja auttaa

lukijaa rentoutumaan, oli lukijan mielenkiinto sitten kohdistunut mihin tekstityyppiin tahansa. (Lehtonen 1998, 18.) Elämysten ja analysoinnin ollessa tasapainossa, lukijan lukukokemus syvenyy. Itse lukemisen aikana teksti, nykyhetki ja menneisyys ovat vuorovaikutuksessa: lukiessa tekstin merkity maailma sekä lukijan oma sisäinen maailma kohtaavat. (Inovaara & Malmio 2002, 50–69.) Omaa lukuharrastustaan voi kehittää esimerkiksi kirjoittamalla itselleen ylös, miksi on hyvä lukea. Näin tavoitteet lukuharrastuneisuudelle konkretisoituvat ja rakentavat pohjan aktiiviselle lukemiselle. (Inovaara & Malmio 2002, 106.)

Jotta lukemisesta tulee henkilökohtaista, on lukemisen tärkeimpänä tavoitteena ymmärtämisprosessi, sillä ilman ymmärrystä ja tulkintaa lukemisella harvoin on tarkoitusta (Inovaara & Malmio 2002, 20). Kyky ymmärtää tekstiä kuitenkin syntyy ja syvenee vain ja ainoastaan lukemalla, jonka kautta myös lukuharrastus saa alkunsa (Inovaara & Malmio 2002, 126). Lukutilanteessa aktiivinen lukija ohjaa ja valvoo omaa toimintaansa sekä luo merkityssuhteita ja tulkintoja lukemastaan, tavoitteenaan ymmärtää teksti ja sen sisältö perinpohjaisesti (Lehtonen 1998, 11). Lukuharrastuksen taustalla on siis aina rakennettu yhteys omien sisäisten kokemusten ja luetun tekstin maailman välillä. Lukija ja teksti ovat siis jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. (Lehtonen 1998, 74)

Aktiivista harrastajaa kuvaamme Robert Stebbinsin (1982; 1997) määritelmän mukaisesti. Harrastaminen voidaan jakaa haastavaan ja satunnaiseen harrastamiseen, joiden ero näkyy sitoutumisessa ja ajankäytössä. Aktiivinen harrastaja käyttää aikaa siihen, että harrastuksen taidot kehittyvät, mutta samalla nauttii lukemisesta itsestään. Tärkeintä aktiivisessa lukuharrastuksessa on se, että päämääränä ei ole suoritus, vaan se, että lukeminen itsessään on miellyttävää ja motivoivaa. Lähtökohta harrastamisessa on siis itse tekeminen, ei päämäärä tai sen tavoittelu. (Timonen 1995, 205–206.) Gambrell (2011, 172–178) on listannut seitsemän sääntöä lukemiseen sitoutumisen taustalla:

1. *Lukumotivaatio ja sitoutuminen kasvaa, kun luettujen tarinoiden aiheet pohjautuvat lapsen omaan kokemusmaailmaan.*
2. *Saatavilla on monipuolinen valikoima mielenkiintoisia lukumateriaaleja.*
3. *Tarjolla on riittävästi mahdollisuuksia ja tilanteita lukemiseen sitoutumiseen.*
4. *Lapset saavat vaikuttaa omaan lukemiseensa ja tehdä omia lukuvalintoja.*
5. *Lukeminen liitetään sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja lukukokemuksia jaetaan yhdessä.*
6. *Lukeminen haastaa lukijaa ja aiheuttaa onnistumisen iloja.*
7. *Ympäristö korostaa lukemisen merkitystä ja kannustaa lasta lukemaan.*

Gambrellin muodostamia lukemaan sitoutumisen sääntöjä voidaan hyödyntää esimerkiksi koulussa, lukemaan motivoinnin suunnittelussa. Kun kaikille lapsille tarjotaan monipuolista tukea ja kannustusta lukijaksi kasvamisen varrella, on todennäköisempää, että lapsi sitoutuu lukemiseen ja lukuharrastus muodostuu.

2.2 Lukutaito lukuharrastuksen taustalla

Burns ja Roe (1976) sekä Garton ja Pratt (1998) ovat todenneet, että lukutaidolla tarkoitetaan puhumista, lukemista ja kirjoittamista. Carroll (1970) sekä Vauras, Niemi ja Poskiparta (1994) mukaan taito taas on osaamista ja taidon hallintaa, joka voidaan saavuttaa harjaantumisen ja oppimisen kautta. Lukutaidon voidaankin ajatella olevan prosessi, jossa muokataan uutta tietoa jo aiemmin opitun pohjalle, jäsentelemällä ja tulkitsemalla uutta tietoa. (Kiiveri 2006, 16.) Burns ja Roe (1976) sekä Chapman (1987) ovat tarkastelleet lukemista yksityiskohtaisemmin, jolloin voidaan tehdä jako lukuprosessin ja luetun ymmärtämisen kautta. Itse lukuprosessiin olennaisesti kuuluvat sensoriset tekijät sekä havainnot, ajattelu, kokemukset, tunteet ja assosiaatiot. (Kiiveri 2006, 17.) Luetun ymmärtäminen nähdään päätavoitteena lukemistoiminnassa, kun

luetun ymmärtäminen itsessään on merkitysten rakentumisprosessi (Kiiveri 2006, 17–19). Kielitoimiston sanakirja (Kotimaisten kielten keskus ja Kielikone Oy, luettu 30.11.2018) määrittelee lukutaidon kyvyksi eritellä, tulkita ja käyttää hyväksi lukemaansa. Dechant ja Smitt (1977) sekä Layton (1979) mukaisesti lukemisen osataitoihin sisältyy sanojen tunnistaminen ja niiden merkitysten ymmärtäminen, sanojen morfologinen analyysi sekä merkitysten liittäminen ajatuksiksi (Kiiveri 2006, 62).

Jotta voidaan puhua lukutaidosta ja lukutaidon merkityksestä, täytyy tarkastella lukutaidon kehittymisen vaiheita. Lukutaito alkaa kehittyä , kun alkaa lapsi kuulla ja tulkita lukemista. Lukutaidon oppiminen mahdollistuu, kun lapsi herkistyy kirjoitetussa muodossa olevalle kielelle ja sen ominaisuuksille. (Julkunen 1993, 63) Kun lapsen lukutaito ei ole vielä siinä pisteessä, että hän kykenisi itse lukemaan, kehittyy lukutaito kuitenkin vähitellen kuuntelemalla puhetta, tarinoita ja iltasatuja, tuottamalla puhetta, kertomalla juttuja sekä valelukemalla. Nämä perusvalmiudet mahdollistavat sen, että lukutaito kehittyy. Höien ja Lundberg (1999) ovat määritelleet lukutaidon varhaiskehittymisen vaiheet seuraavasti: *pseudolukeminen* (kiinnostuminen kielestä, tekstistä, kirjaimista ja sanamuodoista), *logografis-visuaalinen lukeminen* (graafisten yksityiskohtien löytäminen, ei vielä kunnollista kirjainhahmojen ja sanahahmojen tunnistamista), *alfabetis-fonologinen lukeminen* (yksityiskohtaisempi kiinnostuminen kirjaimiin ja sanahahmoihin, jolloin tietoisuus kirjainmerkeistä herää ja voimistuu, lähtökohta kirjoitetun kielen maailmaan) ja *ortografis-morfeeminen lukeminen* (kirjoitetun sanahahmon tunnistaminen kokonaisuutena ja merkityksen yhdistäminen). Voim mekin siis todeta, että varhaislapsuuden merkitys lukutaidolle on erityinen myöhemmän oppimisen ja kehityksen näkökulmasta. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 29–30.)

Kielellinen tietoisuus on pohja lukutaidolle ja sen kehittymiselle. Kielitieto on tietoisuutta puhutusta kielestä, jonka pohjalta rakentuu *fonologinen tietoisuus*. *Semanttinen tietoisuus*, eli tietoisuus sanojen merkityksestä, *syntaktinen tietoisuus*, eli tietoisuus lauserakenteista ja kielen säännöistä sekä *ortografinen tietoisuus*, eli kirjoitetun kielen ja sanamuotojen tietoisuus rakentavat yhdessä

pohjan lukutaidon sujuvalle oppimiselle. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 30–31.) Kielellisen tietoisuuden herääminen vaatii ahkeraa harjoittelemista ja äännerakenteiden ymmärtämistä. Vaikka lapsi osaa tuottaa ja ymmärtää sanat puhutussa muodossa, voi puhutun kielen ”kääntäminen” kirjoitettuun muotoon vaatia aikaa ja kärsivällisyyttä. (Julkunen 1993, 76.) Lukutaito kehittyy yksilöllisesti vaihteittain. Lukemaan oppimisen yhteydessä täytyykin muistaa olla sensitiivinen ja antaa oppimiselle aikaa. Koulussa ja kotona olisi hyvä muistuttaa kanssaolijoille, että jokainen oppii lukemisen taidon omassa yksilöllisessä tahdissaan. Kannustava ympäristö on tärkeässä asemassa, sillä lapsi voi kokea lukemaan opetteluun yhteydessä lukuisia vastoinikäymiä ja epäonnistumisia. Ympäröivien lasten tietoisuus lukemaan oppimisen nopeuden vaihtelusta edesauttaa kannustavaa ja ymmärtävää sosiaalista ympäristöä. Jos lukemaan oppimisesta tehdään lapselle ”mörkö”, voi se vaikuttaa myöhemmällä iällä kielteisesti lukemiseen suhtautumiseen. (Ekebom 2001, 40–42.)

Kun lukemisen perustaidot on opittu, voidaan lukutaitoa kehittää ja hyödyntää sitä eri tarkoituksiin. Koulumaailmassa lukeminen ajatellaan taitona, joka kehittyy oppimisen ja harjoittelun tuloksena. (Kiiveri 2006, 70–71.) Tutkimusten (Galda & Beach 2001; Gee 2000; OECD 1999) mukaan lukutaito on elinikäistä oppimista edistävä taito, johon liittyy tiiviisti luetun ymmärtäminen, kriittinen pohdinta ja tulkinta. Määritelmät ovat muuttuneet ajan saatossa kulttuurin ja yhteiskunnan vaikutuksesta, jonka seurauksena lukutaidolle asetetut vaatimukset ovat laajentuneet. Gee (2000) ja Linnakylä (2000) toteavat, että nykyisin lukutaito nähdään mekaanisena tekniikkana, mutta toisaalta myös kehittyvänä yhdistelmänä, joka pitää sisällään taitoja, tietoja ja strategioita. (Linnakylä & Sulku-nen 2002, 9.)

Lukutaito on edellytys lukuharrastukselle ja aktiiviselle lukemiselle. Tutkimuksissa (Elley 1994; Guthrie 1991; Linnakylä 1995) on todettu, että hyvä lukutaito edistää lukemisaktiivisuutta sekä lukemisen harrastamista (Linnakylä 2002, 141). Lukutaitoon vaikuttavia taustatekijöitä ovat esimerkiksi sukupuoli, motivaatio, lukuharrastus ja siihen sitoutuminen sekä käsitys itsestä oppijana. On tutkittu (Elley 1994; Fredriksson 2002; Linnakylä 1995; Purves 1973; Taube

1988; Thorndike 1973; Wilcockson 1995), että myös kodilla on oma, tärkeä roolinsa lukutaitoon vaikuttavana tekijänä. (Linnakylä ja Malin 2004, 116–117.) Tutkimukset siis osoittavat, että lapsen lukutaitotaso määrittää sen, kuinka paljon lapsi päättää lukea vapaa-ajallaan. Toisaalta voidaan myös päätellä, että pysyvä ja pitkäaikainen lukuharrastus kehittää lukutaitoa, mikä osaltaan motivoi lasta lukemaan vapaa-ajallaan yhä enemmän. (Bergen, Snowling, Zeeuw, Beijsterveldt, Dolan & Boomsma 2018.) Bergen tutkimuskumppaneineen nostaa esiin, että Adersonin, Wilsonin ja Fieldingin (1988) tutkimuksen mukaan aktiivisen lukijan on arvioitu lukevan 1.8 miljoonaa sanaa vuosittain lukemisen ilosta, siinä, missä passiiviset lukijat lukevat sisäisen mielenkiintonsa vuoksi ainoastaan 8 000 sanaa. Ero on merkittävä, joten sen voidaan ajatella olevan yhteydessä myös lukutaidon kehitykseen ja ylläpitoon. Tutkimustieto voidaankin tiivistää päätelmään, jossa lukutaito on edellytys lukuharrastukselle, mutta lukuharrastus taas korostuu lukutaidon kehittäjänä ja ylläpitäjänä. (Bergen ym. 2018, 1.)

2.3 Lukuasenteiden yhteys lukuharrastukseen

Asenteen (*attitude*) käsite on saanut alkunsa latinan kielen sanoista *aptus*, ja *aptitude*, joka tarkoittaa *kykyä tai valmiutta*. Asenteet kuuluvat ihmisen jokapäiväiseen elämään. Ne vaikuttavat asioiden tulkintaan, ohjaavat käyttäytymistä ja jäsentävät kokemuksia. Lähtökohtaisesti ajatellaan, että asenne tarkoittaa henkistä valmiustilaa, psykologisesta näkökulmasta katsottuna psykologista toimintavalmiutta. Thomas ja Znaniecki (1918) mukaan asenne määrää ja ohjailee yksilön toimintaa, asioiden näkemistä ja kuulemista sekä ajattelua. He toteavat, että asenne on *mielentila*, johon sisältyy ajatus toiminnasta tai suhtautumisesta. Asenteella on aina kohde. Kun tutkitaan lukuharrastusta, on asenteiden tutkittavana kohteena lukeminen. (Erwin 2005, 9–11.) Thurstonen (1931) määritelmässä asenne nähdään tunteina ja emootioina, jotka voivat olla niin myönteisiä kuin kielteisiäkin. (Erwin 2005, 11–12).

Asenteet ovat rakenteeltaan kuvitteellisia, eikä niitä voida mitata suoraan. Asenteita voidaan tutkia ainoastaan yksilön käyttäytymisen välityksellä. Tunnetuin

asenteiden määritelmä on peräisin Allportilta (1954). Hän määrittelee asenteet opituksi taipumukseksi, jonka avulla ajatellaan, tunnetaan ja käyttäydytään. Opi-
tut taipumukset voivat näyttäytyä eri tavoin eri kohdetta kohtaan. Määritelmän
pohjalta voidaan todeta, että asenteet rakentuvat sosiaalisesti. Näkökulma
asenteiden sosiaalisesta rakentumisesta ei ole kuitenkaan selviö. Voidaan
myös sanoa, että asenteita opitaan mallioppimisen välityksellä. (Erwin 2005,
12–13.) Vanhemmilla ja lasten lähiomaisilla onkin merkittävä vastuu ja vaikutus
lasten lukuharrastukseen, perustuen pitkälti lukuasenteisiin ja niiden sosiaali-
seen oppimiseen. (Inovaara & Malmio 2002, 17). Lukuasenteet perustuvat
asenteeseen kohdistuvan toiminnan kokemuksista, jolloin kokemukset vaikutta-
vat siihen, minkälaisia lukuasenteita lapselle syntyy. On siis tärkeää, että lapsel-
le mahdollistetaan pienestä pitäen positiivista lukijaminäkuvaa ja myönteistä
lukuasennetta vahvistavia lukukokemuksia. (Broeder & Stokmans 2013, 91.)

Asenteet ovat myös kulttuurisidonnaisia. Nuorten lukutottumusten ja harrastus-
kulttuurin muuttuessa, muuttuvat myös asenteet lukemista kohtaan. (Helve,
2002.) Nykypäivänä huomioitavaa on se, että muut harrastukset ovat saaneet
internetistä ”haastajan”, joka tarjoaa käyttäjälleen yhä laajemmin monipuolisia
toimintoja ja verkostoja. Tutkijat (Nathanson, Pruslow & Levitt 2008) ovatkin
huolissaan siitä, tuleeko internet tulevaisuudessa viemään aikaa muun muassa
liikunta- ja lukuharrastukselta. Voidaan ajatella, että nykypäivänä lukeminen ei
enää ole ”trendikästä”, mikä muuttaa lasten ja nuorten asenteita lukemista koh-
taan ja mahdollisesti vaikeuttaa lukuharrastukseen motivoimista vanhempien,
opettajien ja muiden kasvattajien näkökulmasta. Lukijaksi kasvua voidaankin
edistää ottamalla ensisijaisesti tarkasteluun aikuisen omat asenteet, sillä aikui-
sen innostava asenne voi saada myös lapsen innostumaan lukemisesta. (Bur-
gess, Sargent, Smith, Hill & Morrison 2011, 89.)

3 LUKUMOTIVAATIO JA LUKIJAKSI KASVAMINEN

3.1 Motivaation syntyminen ja ylläpitäminen

Pienin askelin eteneminen, onnistumisen kokemukset sekä halu kehittyä lukijana riittävät jo motivoimaan kehittyvää lukijaa. Oivallus omasta kehittymisestä ruokkii lukumotivaatiota, joka voi olla tärkeä innostuksen lähde heikolle lukijalle. Motivaatio lukemiseen syntyy elämysten kautta. Heikkojen lukijoiden kohdalla tämä voi olla haastavaa, mutta ensimmäinen askel on saada lukija tarttumaan kirjaan, jonka kautta elämyksiä ja positiivisia lukukokemuksia on mahdollista saada. (Inovaara & Malmio 2002, 111–112.) Mielenkiinto, kiinnostus ja motivaation syntyminen ovat yleensä sidoksissa kohteen sisältöön ja sen mielekkääksi kokemiseen. Krapp (2005, 2012) selittää kiinnostumista kolmella kehitysaskelleella: *tilanteella*, joka luo kiinnostuksen häivähdyksen, *vakiintumisella*, jossa herännyt kiinnostus vakiintuu ja *taipumuksella*, jossa syntynyt kiinnostus liittyy osaksi yksilöä. Luku-harrastuksen syntymisessä kehitysaskelaita voidaan kuvata hyvien lukukokemusten tuottamalla lukemisen kipinällä, joka sytyttää kiinnostuksen lukemiseen. Kiinnostuksen kipinä vakiintuu lukemiseen sitoutumalla, mitä ei kuitenkaan tapahdu, ellei lapsi koe lukemisella olevan kognitiivisia ja affektiivisia merkityksiä. Kognitiivisia merkityksiä ovat lukemisen merkittävaksi ja tärkeäksi kokeminen, affektiivisia merkityksiä taas tunnepitoiset, hyvää oloa tuottavat lukuelämykset ja onnistumisen kokemukset. (Saarinen & Korkiakangas 2009, 25–26.)

Monet muut harrastukset, kuten joukkuelajit ja kuoro voivat sisältää toimintaansa ulkoisia palkkioita, jotka ohjaavat harrastajan motiiveja. Kun puhutaan luku-harrastuksesta, edellytetään pysyvän harrastuksen syntymiselle kuitenkin yksilön sisäistä lukumotivaatiota, sillä ulkoisia ohjaavia palkkioita henkilökohtainen luku-harrastus ei tarjoa. Sisäinen motivaatio perustuu toimintaan, jossa halutaan suuntautua tekemiseen, joka jo itsessään tuottaa palkkioita. Sisäisen motivaati-

on syntyessä lukijaa ohjaa siis lukemisen mielekkyys, uusien lukuelämyksien janoaminen ja aito, sisäinen kiinnostus sekä kokemus lukemisen tärkeydestä. (Saarinen & Korkiakangas 2009, 27–29.) Ulkoisen motivaation tunnuspiirteitä ovat ulkoiset toimintaa ohjaavat palkkiot, kuten jonkun muun henkilön, kuin itsensä miellyttäminen tai ulkoiset odotukset, jotka määräävät yksilön toimintaa. Ulkoista motivaatioita voivat olla esimerkiksi opettajan antamat lukuläksyt tai pyrkimys miellyttää vanhempia lukemalla. (Metsämuuronen 1995, 71–72.) Perkonen (1993) mukaan on olemassa lisäksi kahdenlaista lukuharrastusta ohjaavaa motivaatiota: nykyhetkessä olevaa lukumotivaatiota (*a state*) ja lukurutiineihin muodostunutta motivaatiota (*a trait*), jotka yhdessä ohjaavat lukemiseen suuntautumista ja lukuharrastukseen sitoutumista (Jensen ym. 2016, 668).

Useissa lukuharrastustutkimuksissa (Anderson, Wilson & Fielding 1988; Cunningham & Stanovich 1998; Stanovich 1986) on todettu lukemiseen käytetyn ajan olevan yhteydessä kasvavaan lukumotivaatioon ja kehittyvään lukutaitoon. Voidaankin siis ajatella, että lukumotivaatio toimii, kuin lumipalloefekti: lukeminen ja koukuttavat lukukokemukset motivoivat lasta lukemaan lisää ja sitoutumaan lukemiseen. (Gabriel ym. 2012, 186.) Lukumotivaation pysyvyyden kannalta avainasemassa on siis mieluisan lukemisen helppo saatavuus, jotta kynnys uusille koukuttaville lukukokemuksille olisi mahdollisimman pieni. Aikuisen näkökulmasta lapsen sisäisen lukumotivaation ylläpitämistä voidaan siis helpottaa tarjoamalla lapselle monipuolista luettavaa. Käytännössä asiaa voidaan edistää ottamalla kotona tavaksi esimerkiksi viikoittaiset kirjastokäynnit, joiden yhteydessä lainataan luettavaa. Vaikka lapsi ei olisi motivoitunut kirjastoon lähtemisestä, on kirjoja silti hyvä olla saatavilla tarpeen tullen. Mikäli kirjoja ei ole saatavilla, ei lapselle anneta edes mahdollisuutta hyviin lukukokemuksiin. (Mäkelä 2001, 24–38.) Kirjojen ollessa luonnollinen osa lapsen ympäristöä, voidaan madaltaa kynnystä tarttua kirjaan ja herättää kiinnostus lukemiseen. Teknologiset kehitysaskleet ovat mahdollistaneet monipuolisten tekstien tuomisen lähelle käyttäjän arkea. Nykypäivänä internet on pullollaan verkkoaineistoa, jolla voidaan tuoda lukeminen lähemmäs lapsen kiinnostusta, esimerkiksi useat kirjastot tarjoavat verkkoalustoja, joilla on mahdollista päästä lukemaan e-kirjoja ja

muita materiaaleja. (Holmberg, Huvila, Kronqvist-Berg, Nivakoski & Widén-Wulff 2009, 44–48.)

3.2 Lapsilähtöinen lukeminen lukumotivaation kehittäjänä

Kohdistui lukijan mielenkiinto sitten sarjakuviin, tietokirjoihin, verkkojulkaisuihin tai kaunokirjallisuuteen, on tärkein osa lukumotivaation kehittymistä mielekkään luettavan löytäminen ja sen avulla lukemisesta saadut positiiviset kokemukset, jotka herättävät lukemisen kipinän. Sulkusen (2007) sanoin positiiviset lukuelämykset ja lukemisesta saadut onnistumisen tunteet kohottavat yksilön lukumotivaatiota, jolloin lapsen oman lukutaidon arvostus kasvaa ja hän suuntautuu lukemaan lisää. (Tanttu 2010, 15.) Luettavan materiaalin on oltava sen tasoista, että se mahdollistaa onnistumisen kokemusten saamisen. Onnistumisen kokemukset lisäävät lapsen motivaatiota lukemiseen, mikä puolestaan edistää lapsilähtöistä lukemista ja lapsen sisäistä motivaatiota. Kun lapsi on kiinnostunut lukemisesta, saanut itse valita lukumateriaalinsa ja lukee aktiivisesti vapaaajallaan, on tavoitettu ihanne lapsilähtöisestä lukemisesta lukumotivaation kehittäjänä. (Inovaara & Malmio 2002, 27.)

Lapsilähtöinen lukeminen kiteytettynä on siis sitä, että lapselle ei tarjota mitä tahansa lukemista, vaan lapsen oman kiinnostuksen, taitotason ja ikäkauden kohtaavaa lukemista, josta hänen on mahdollista saada positiivisia lukuelämyksiä. Lapsilähtöisen lukemisen tavoitteena on herättää lapsen sisäinen lukumotivaatio, joka parhaimmassa tapauksessa johtaa lukemiseen sitoutumiseen ja lukuharrastuksen syntymiseen. On kuitenkin muistettava, että lapsen mielenkiinnon kohteet eivät aina ole pysyviä, vaan ne ovat vuorovaikutussuhteessa yksilön kehitykseen ja sosiaaliseen ympäristöön. (Saarinen & Korkiakangas 2009, 23–25.)

Jo yli 20 vuotta sitten Gambrell (1995) on todennut, että lapsen kiinnostus lukemiseen herää, kun kirjan valintaan saadaan vaikuttaa itse. Samoihin aikoihin myös Saarinen ja Korkiakangas (1998) ovat todenneet, että lukuharrastuksen syntyminen ja pysyvyys edellyttää lapselta vapaaehtoisuutta, valinnanvapautta

ja lukemisen mielekkyyden huomioimista. Jos lapselle tarjotaan luettavaa, jota hän ei ole kiinnostunut lukemaan, on tilanne jo lähtöasetelmassa huono. Lukijan omat valinnat johtavat motivaation kasvamiseen jo ennen, kuin kirjan lukemista on edes aloitettu. (Sarmavuori 1998, 179–180.) Kun lukijalle annetaan vapautta valita ja vaikuttaa, voi lukemisesta avautua harrastus ja nautinto, jollaista muulla toiminnalla on mahdotonta saavuttaa. Bloomin mukaan (2001) lukemisen tuottama nautinto on itsekästä, eikä sen pitäisikään palvella ketään muuta, kuin lukijaansa. (Sarmavuori 2011, 30–31.) Lukuharrastuksen yhtenä edellytyksenä on yksilön sitoutuminen lukemiseen. Sitoutumisen taustalla näkyy selvästi lapsen oma motivaatio, sillä ilman motivaatiota pysyvä sitoutuminen on hyvin epätoennäköistä. (Lehtonen 1998, 74.) Kun lapsi on sitoutunut ja motivoitunut, ottaa hän itse vastuuta lukemisestaan ja saavuttaa itseohjautuvuutta. Jokaisen lapsen mielikirjallisuus löytyy vain lukemalla, kokeilemalla ja etsimällä, joten oikotietä mielekkääseen lukemiseen ei ole. (Inovaara & Malmio 2002, 63.) Koska lukuisat tutkimukset kuitenkin puoltavat sisäisen motivaation olevan lukuharrastuksen ehto, on lukemaan motivoinnin lähtökohtana oltava lapsilähtöisyys. Lapsilähtöinen lukemaan motivointi saavutetaan, kun otetaan huomioon yksilön mielikirjallisuuden lisäksi myös yksilölliset motiivit ja motivaation kehitys lukemisen taustalla. (Naeghel, Keer, Vansteenkiste & Rosseel 2012, 1018–1019.)

3.3 Lukijaminäkuvan kehittyminen ja lukijaksi kasvaminen

Laineen (2005, 36) mukaan minäkuva on yksilön tiedostama kokonaiskuva omasta minuudesta, eli siitä, minkälainen minä olen ja minkälaiseksi minä itseni tiedostan. Keltikangas-Järvinen (2017, 117) kuvaa minäkuva kokonaisuutena, jona ihminen kuvitteellisesti kuvaa itseään ulkopuolisille. Tähän kokonaisuuteen kuuluvat ne ominaisuudet, toiminnot ja päämäärät, jotka ihminen käsittää osana yksilöllistä minuuttaan. Minuus jaetaan usein kolmeen ulottuvuuteen, jotka yhdessä muodostavat minäkuvan. Keltikangas-Järvinen esittää minäkuvan osiksi *yksityisen minän*, *sosiaalisen minän* ja *ihanneminän*. Yksityinen minä käsittää sen kokemuksen, joka yksilöllä on itsestään, sosiaalinen minä rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, mukautuen eri tilanteissa ja ympäristöissä. Ihanneminä käsittää yksilön muodostaman tavoitteen siitä, minkälainen haluaisi olla.

(Keltikangas-Järvinen 2017, 118–119. Ks. Laine 2005.) Tutkimuksessamme liitämme minäkuvan ajatteluun: *minä lukijana*, eli tarkastelemme minäkuvaa lukuharrastuksen näkökulmasta, *lukijaminäkuvana*.

Lukijaminäkuvan kehittymiseen ja muodostumiseen vaikuttaa vuorovaikutustekijät ja niistä tärkeimpänä muilta saatu palaute. Saatu palaute muokkaa lukijaminäkuvaa etenkin silloin, kun palautteen antaja on yksilölle tärkeä tai muuten merkityksellinen. Voidaan siis ajatella, että lapsen saama palaute omasta lukemisestaan vaikuttaa vahvasti siihen, minkälaisena lukijana lapsi itsensä näkee. Minäkuvan kehitykseen vaikuttaa siis olennaisena osana myös lapsen kasvuympäristö ja eritoten tärkeät lapsen kanssa toimivat aikuiset, kuten vanhemmat, perhe, päiväkodin työntekijät ja opettajat. Muita lukijaminäkuvan kehittymiseen vaikuttavia sosiaalisia ja vuorovaikutuksellisia tekijöitä ovat esimerkiksi muiden suhtautuminen yksilöön, vertailu ja samaistuminen. (Laine 2005, 34–42.) Lukijaminäkuvaa muokkaavat myös ne odotukset, mitä ympäristö yksilölle asettaa, mutta myös tuki, jonka se yksilölle tarjoaa (Aaltonen, Ojanen, Vihunen & Vilen 1999, 87). Voidaan siis ajatella, että ympäristön, etenkin lapselle tärkeiden aikuisten tuella ja lukemaan innostamisella on suuri merkitys siihen, minkälaiseksi lukijaksi lapsi ymmärtää ja minkälaisia tavoitteita, toiveita tai ehtoja hän omalle lukijaminäkuvalleen asettaa. Herkin ikäkausi minäkuvan kehittymiselle on 6–13 vuoden iässä, kun yksilö irtaantuu kodista ja vanhemmistaan koulupolulle. Herkkyyksikauden mahdollistaa myös tarpeeksi kehittyneet havainto-, arviointi ja päättelytaidot, jotka mahdollistavat saadun palautteen sisäistämisen ja itsensä luonnollisen muihin yksilöihin kohdistuvan vertailun. (Laine 2005, 34–42.)

Lapsen lukijaksi kasvaminen alkaa ihmisen kokonaiskehityksen alkuvaiheissa, jo ennen lukutaidon oppimista. Lapsi kehittääkin tunnesiteen kirjoihin jo 1–3 vuoden iässä. Varhaislapsuudessa syntyvän kirjasuhteen pohjana on lapsen lähiympäristön mahdollistamat puitteet. (Inovaara & Malmio 2002, 23–47.) Lukijaksi kasvamisen ja lukuharrastuksen pohjan luominen aloitetaan mahdollisimman varhain, totuttamalla lasta kirjojen maailmaan innostavassa ja lukevan esimerkin ympäristössä. Siinä, kasvatetaanko lasta pienestä pitäen lukijaksi, korostuu etenkin vanhempien ja lapsen hoitajan merkitys. Jos lapsi ei saa kos-

ketusta kirjoihin tai ympäröivien aikuisten asennoituminen kirjoihin on välinpitämätön, ei lapsi itsekään osaa kiinnostua lukemisen maailmasta. Lukijaksi kasvaminen voidaan aloittaa vähitellen, esimerkiksi satutuokioiden, iltasatujen ja lapselle tutkittavaksi annettavien taaperokirjojen avulla. (Mäkelä 2001, 24–25.) Möller-Salmelan (2015) mukaan lukijaksi kasvamiseen kuitenkin tarvitaan ennen kaikkea aikaa ja rauhallisuutta. Kun lapselle tarjotaan monipuolista luettavaa, muistetaan kärsivällisyys ja tarjotaan aikaa kirjoihin tutustumiseen ja lukemiseen, pääsevät kirjat tekemään oman osuutensa ja koukuttamaan lukijan tarinoihinsa. Tärkeää on siis muistaa, ettei lasta pakoteta lukemaan, vaan annetaan innostuksen kehittyä ja kasvaa, tarjoamalla oikeanlaiset lähtökohdat ja kannustava ilmapiiri lukijaksi kasvamiseen. (Ikonen, Innanen & Tikkinen 2015, 26.)

Lukijaksi kasvamisen alkuvaiheilla alkaa kehittyä ajatteluprosesseja, joista on hyötyä lapselle vielä pitkällä elämässä. Lukeminen vaatii aikaa tekstin ymmärtämiseen ja sisäistämiseen. Sen avulla voidaan antaa aikaa omille ajatuksille, rauhoittua ja antautua lukukokemuksiin. Lukemaan rauhoittuminen kehittää lukijan keskittymiskykyä ja ajattelutaitoja. Samalla se ruokkii lapsen alati kehittyvää mielikuvitusta ja alitajuntaa. Lukiessaan lapsi oppii tunnistamaan erilaisia tunteita, kehittämään empatiakykyään ja näkemään uusia maailmankatsomuksellisia ja sosiaalisia näkökulmia. Uusien tarinoiden lukeminen ja tarinoiden maailmaan uppoutuminen avartaa ja syventää lukijan kokemus- ja tunnemaailmaa sekä tarjoaa lapselle rajattomia kokemuksia, joita todellinen maailma ei voi tarjota. (Inovaara & Malmio 2002, 8–11.)

Lukijaksi kasvaminen sisältää monia positiivisesti vaikuttavia ominaisuuksia, jotka voivat kehittää elämänlaatua. Kirjallisuuden avulla voidaan korjata traumaattisia kokemuksia ja muistoja, tarjoten tilalle uusia sijaiskokemuksia. Nämä uudet, korjaavat kokemukset toimivat ikään kuin terapeuttisina hetkinä; lukijan kokemat asenteet voivat saada uusia näkökulmia ja vaikutteita ja avartavat näin maailmankatsomusta ja ympäristöön suhtautumista. Kirjallisuuden avulla voidaan siis muokata lukijan suhtautumista niin itseensä, myös toisiin. Sosiaalisen oppimisteorian mukaan kirjallisuuden lukemisen kautta tiettyjä odotuksia ja ar-

voja vahvistamalla, voi ajattelussa ja toiminnassa tapahtua muutoksia, mikä kehittää lisäksi lapsen sosiaalisia taitoja. (Inovaara & Malmio 2002, 12.) Lukijaksi kasvavilla lapsilla on siis etuoikeus tavoitella kokemusmaailmaa, taitoja ja ajatteluprosesseja, jotka voivat olla hyödyksi monissa elämän vaiheissa, lapsuudesta aikuisuuteen.

3.4 Aikuiset lukijaksi kasvamisen tukena

Lapsen lukijaksi kasvun tukemisessa onnistutaan parhaiten, kun luodaan intoa ja mielenkiintoa lukemiseen, ottamalla lähtökohdaksi lapsen omat tarpeet ja uteliaisuus. Kun lapsen lukutaito mahdollistaa pidempien tekstien lukemisen, nousee materiaalin valinta keskeiseksi. Avainasemassa on siis löytää jokaiselle lapselle hänen lukutaitoaan ja kiinnostustaan kohtaavaa luettavaa. (Lehtonen 1998, 72–73.) Lapselle on tärkeää tulla hyväksytyksi juuri sellaisena, kuin hän on ja jokaiselle täytyy antaa mahdollisuus olla vapaasti oma itsensä. Kasvattajien tulisiikin tukea monipuolisesti lapsen kiinnostusta ja innostusta niitä asioita kohtaan, mistä lapsi on itse kiinnostunut. Lapsen koulussa saama palaute ja tuki ei aina riitä aktiivisen lukuharrastuksen syntymiseen, joten myös lähipiirin palaute ja tuki on merkityksellistä. Vanhempien tulisi olla kiinnostuneita lapsensa lukuharrastuksesta, keskustella asiasta ja pyrkiä motivoimaan lasta myös kotona lukemiseen. (Inovaara & Malmio 2002, 62–63.)

Lapsen lukemisen polulle kasvattaminen alkaa jo aikana, jona lapsi ei vielä itse osaa lukea. Kasvussa kirjallisuuden ja lukemisen maailmaan, on merkityksellistä se, kasvaako lapsi satujen, tarinoiden, kirjojen ja tekstien ympäröimänä, vai irrallaan lukemisen maailmasta. Julkunen (1993, 26) toteaa, että lukuharrastuksen alkutaipaleella merkittävää on se, onko lukija jo lapsuudessaan oppinut iloitsemaan tarinoista kuuntelemalla hänelle luettuja kertomuksia ja satuja. Myöhemmällä iällä tarinoiden kuunteleminen vaihtuu positiivisia elämyksiä ja hyvää oloa tuottavaksi lukemiseksi, jolloin lukuharrastus syntyy, säilyy ja vahvistuu. Erityisesti lukijaksi kasvun alkuvaiheissa siis korostuu vanhempien ja päiväkodin tai perhepäivähoitajan rooli. Lapselle lukeminen ei korostu ainoastaan tarinoiden tuottaman ilon merkityksessä, vaan tutkimusten mukaan se kehittää

myös lapsen sanavarastoa, päättelytaitoja, kielellisiä taitoja sekä kouluvalmiutta, jo ennen, kuin lapsi itse oppii lukemaan. (Sarmavuori 2003 17–19.)

Päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa lukijaksi kasvamista voidaan tukea totuttamalla lasta kirjojen ja lukemisen maailmaan esimerkiksi satutuokioiden avulla. Päivähoidossa, kuten myös kouluissa ja kodeissa on tärkeää, että lapsen saatavilla on monipuolisia kirjoja, joita hän voi vapaasti tutkia ja lukea. Päiväkodin ja perhepäivähoidon merkitys korostuu etenkin tilanteissa, joissa lapsen eivät saa kotoaan lukemisen mallia. Tällöin on erityisen tärkeää innostaa ja opettaa, että kirjat ovat mielenkiintoisia ja pitää ne tiiviisti osana arkea. (Mäkelä 2001, 24–25.) Kotona vanhempien lukeminen lapselle kehittää lapsen lukijaminäkuvan kehittymistä jo varhaisessa vaiheessa. Kun lapsi kiinnostuu kirjoitetusta kielestä hän myös suuntaa kiinnostuksensa kirjoihin ja teksteihin. Durkin (1980) on tutkinut varhain lukemaan oppineita lapsia ja todennut, että merkityksellisiä lukemaan oppimisen kannalta ovat olleet kotoa saadut lukukokemukset. Älykkyydellä tai hahmottamiskyvyllä ei todettu olevan merkittäviä yhteyksiä lukemaan oppimiselle, toisin, kuin kotoa saaduilla lukukokemuksilla. Lapsille, joille oli kotona aktiivisesti luettu, oli kehittynyt sisäinen motivaatio oppia lukemaan ja suuntaamaan kiinnostustaan kirjoitettuun kieleen. (Sarmavuori 2003, 19–21) Päiväkodeissa ja alkuopetuksessa lukijaksi kasvamista ja varhaista lukumotivaation kehittymistä voidaan tukea esimerkiksi keskustelemalla yhdessä lapsille luettujen tarinoiden mielekkyydestä. Kertomalla mielipiteensä lapsi tarkastelee sisäisiä tarinoille antamiaan merkityksiä ja samanaikaisesti muodostaa sisäistä lukijaminäkuvaansa. (Marinak, Malloy, Gambrell & Mazzoni 2015, 51.)

Nathanson, Pruslow ja Levitt (2008) toteavat, että myös esimerkin voima on ehdoton lukemaan motivoinnissa ja lukijaksi kasvun tukemisessa. Schaffner ja Schiefele (2016) totesivat tutkimuksessaan, että kesälomien jälkeen koulupolulle palatessa lasten lukutaidossa oli huomattavia eroja, verrattuna lasten lukutaitoeroihin lukuvuoden lopussa. Kesälomien jälkeen oppilaiden lukutaitoerot olivat kasvaneet huomattavasti. Schaggner ja Schiefele pohtivatkin, voivatko kesän aikana kasvaneet lukutaitoerot olla yhteyksissä lasten lukuharrastukseen ja perheen sisäiseen lukemiskulttuuriin. Tutkimustietoon pohjaamalla huomataan,

että ympäristön lukemaan kannustamisella todella on merkitys siihen, kuinka paljon lapset lukevat. Jos lasta ei kotona kannusteta lukemaan, voi lukeminen esimerkiksi kesäloman ajaksi pysähtyä täysin. Vanhempien tulisikin kotona tukea lukijaksi kasvua näyttämällä lapselle lukevaa esimerkkiä.

Myös opettajan täytyy muistaa pitää huolta lukuharrastuksestaan, sillä opettajan oma innokkuus lukemista kohtaan välittyy suoraan oppilaille. (Burgess ym. 2011, 89) Jo pienen hetken varaaminen päivästä hyvän kirjan ääressä, edesauttaa opettajaan työssään kirjallisuuden ja lukuharrastuksen parissa. Kollegat ja muu sosiaalinen verkosto ovat hyvä tapa löytää uusia näkökulmia oman lukuharrastuksensa piristämiseksi ja aktivoimiseksi. (Inovaara & Malmio 2002, 70–72.) Opettajan tehtävänä on löytää jokaiselle lukijalle hänen lukutaitoaan vastaavaa lukemista. Opettaja ohjaa teosten valinnassa, mutta vaatii myös tutustumaan tiettyihin teoksiin opetussuunnitelman perusteisiin pohjautuen. Opettajan ohjatessa oppilaita erilaisten kirjojen pariin, voi lapsi löytää itselleen mieleistä kirjallisuutta ja saada kipinän aktiiviseen lukuharrastukseen. Oppilaantutustus auttaa opettajaa löytämään jokaiselle oppilaalle mukaansatempaavaa lukemista, joka vastaa oppilaan lukutaidon kehitystasoa. Lukijaksi kasvamisen tukemisessa opettaja tulee tarvitsemaan aikaa ja kärsivällisyyttä, sillä yksilöllisesti lukuharrastukseen ohjaaminen sekä mielekkään luettavan etsiminen ja tarjoaminen ei aina ole helppoa. (Inovaara & Malmio 2002, 27–28.) Koska lapsen yksilöllisen lukutaidon ja mielenkiinnon kohteiden mukainen lukumateriaalin etsiminen on hyvin haastavaa ja aikaa vievää, voi oppilaat jakaa esimerkiksi pienryhmiin tai pareihin lukutaidon ja mielenkiinnon kohteiden mukaan, jolloin eriyttäminen tapahtuu monipuolisesti ja jokaisen lapsen tarpeet huomioiden (Miller 1984, 206–207).

Opettajina meidän on tärkeää ymmärtää, että se, mikä osaa oppilaista kiinnostaa ja motivoi, voi toisille olla täysin vastahakoista ja kaukana nautinnollisesta lukemisesta. Esimerkiksi sarjakuvat voivat saada toisen oppilaan motivoitumaan ja innostumaan lukemisesta, samanaikaisesti toisen lapsen kyllästyessä ja turhautuessa niitä lukiessaan. Se, että oppilas ei innostu esimerkiksi sarjaku-

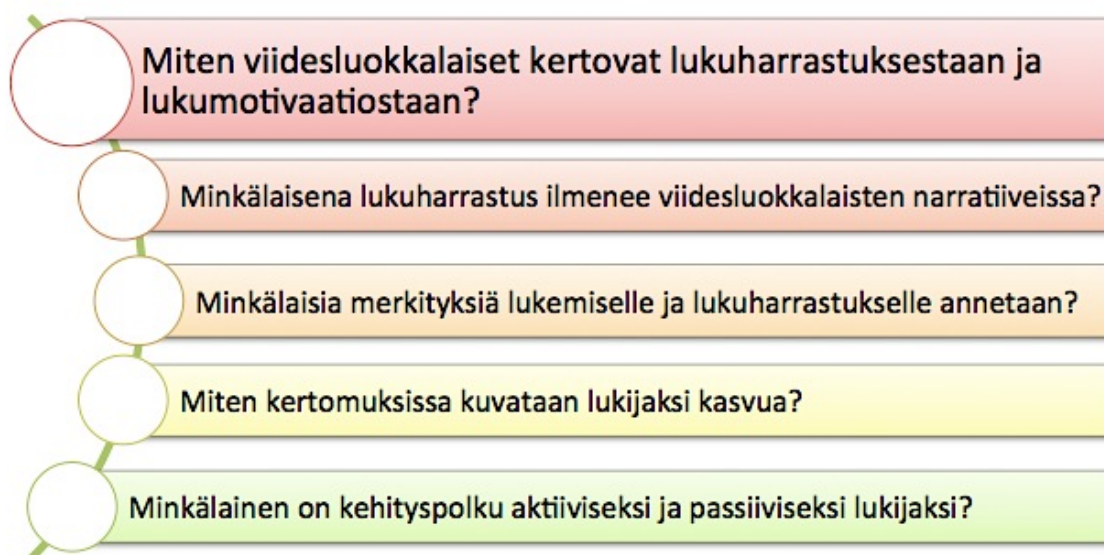
vista, ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö hän voisi saada nautintoa lukemisesta itsestään. Tälle oppilaalle nautinto voi syntyä esimerkiksi tietokirjoista tai elämänerkeroista, toiselle kaunokirjallisuudesta tai kauhukirjallisuudesta. Lapsi voi motivoitua asioista eri tavalla myös eri aikoina. Siksi on tärkeää antaa oppilaille vapautta tehdä omia lukuvalintoja, mutta myös opettajajohtoisesti tarjota mahdollisimman monipuolista lukemista. Lukuinnostus voi syntyä yhtä monesta kirjasta, lehdestä tai teoksesta, kuin maailma kantaa päällään lukijoita, olemmehan kaikki erilaisia muutenkin, niin sisältä, kuin ulkoa. (Hamachek 1968, 4.)

Kouluista tulisi löytyä innostavia ja monipuolisia kirjoja, lehtiä ja verkkotekstejä, joita oppilaat saavat vapaasti lainata ja lukea. Osalle lapsista ja nuorista jo matkasta kirjastoon voi olla tekijä, mikä vaikuttaa negatiivisesti lukuaktiivisuuteen ja lukuharrastuksen kehittymiseen. Kirjojen ja lukijan välimatkan poistuessa, voi innostus kirjoja kohtaan kasvaa, sillä koulun kirjastossa vierailemiseen ei ole niin suurta kynnystä, kuin mitä pidemmän matkan päähän lähtemiseen olisi. Koulukirjastoilla on siis tärkeä tehtävä lukuharrastuneisuuden edesauttajana. Opettajan ja kirjastonhoitajan yhteistyön myötä tietoisuus kirjallisuudesta monipuolistuu sekä itse lukemisen määrä kasvaa huomattavasti. Pääasia lukemaan motivoinnissa on kuitenkin se, että oppilaille on tarjolla monipuolista ja vaihtelevaa kirjallisuutta. (Inovaara & Malmio 2002, 64–67.)

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksemme tarkoitus on tutkia, minkälaisena viidesluokkalaisten lukuharrastus ja lukumotivaatio sekä niiden kehitys näyttäytyy oppilaiden kertomuksissa. Tutkimme siis lukuharrastusta narratiiveissa viidesluokkalaisten kuvaamien lukumuistojen, arjen lukurutiinien ja lukemiselle annettujen merkitysten pohjalta. Tutkimuksen tavoitteena ei ole löytää uutta yleistettävää tietoa, vaan perehtyä tutkimusjoukkomme lukuharrastukseen monipuolisesti.

Tutkimuskysymyksemme, eriteltynä pää tutkimuskysymykseen ja neljään alakysymykseen on kuvattu seuraavassa kuviossa 1 (Kuvio 1 Tutkimuskysymykset). Pää tutkimusongelmamme kuvaa tutkimuksemme lähtökohtaa: viidesluokkalaisten lukuharrastuksen ja lukumotivaation, eli lukijaksi kasvamisen tutkimista, viidesluokkalaisten muodostamien kertomusten pohjalta. Alakysymysten avulla pureudumme pääongelman eri osa-alueisiin, jolloin tutkittavasta ilmiöstä voidaan muodostaa kattava kuvaus, eri lähestymistapoja hyväksi käyttäen.



KUVIO 1 TUTKIMUSKYSYMYKSET

5 METODOLOGIA JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimushenkilöt

Tutkimushenkilöiksi valitsimme viidesluokkalaiset oppilaat, joilla oletimme lukemisen olevan jo sujuvaa ja omaehtoista, mahdollistaen näin lukuharrastuksen tutkimisen. McKenna, Ellsworth & Kear (1995) ovat tutkimuksissaan osoittaneet, että vapaa-ajan lukurutiinit vakiintuisivat osaksi arkista toimintaa viidennen kouluvuoden aikana. Jos lukuharrastus ei muodostu aktiiviseksi osaksi arkea 11 ikävuoden ympärillä, vähentää se pitkäaikaisen lukuharrastuksen syntymistä myös myöhemmällä iällä. Viidennen luokan aikana voidaan siis ajatella olevan ”viimeinen mahdollisuus” aktivoida lapsi lukuharrastuksen pariin. (Jensen ym. 2016, 666–667.) Tästä syystä koimme viidesluokkalaisten lasten lukuharrastuksen tutkimuksen erittäin tärkeäksi. Jotta osaisimme tukea lapsia lukijaksi kasvuun, on ensin ymmärrettävä, kuinka viidesluokkalaiset lapset lukuharrastuksen käsittävät ja kuinka se näkyy heidän arkisessa toiminnassaan, ajattelussaan ja lukurutiineissaan.

11–12 vuotiaat lapset ovat kehittyneet omatoimisuudessa ja alkavat jo selviytyä arjesta omin ehdoin, ilman aikuisen jatkuvaa ohjailua. Tämä mahdollistaa sen, että lapsi kykenee ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan ja rakentamaan arkea tietyiltä osin omien kiinnostusten kohteidensa mukaiseksi. Lukuharrastuksen näkökulmasta ratkaisevaa on se, että viidesluokkalaiset kykenevät hankkimaan luettavaa materiaalia itsenäisesti esimerkiksi kirjastoista ja internetistä, jolloin lukuharrastus ei ole enää sidottuna vanhempiin tai kouluun. (Rödström 1990, 61.) Omaehtoisuus on lukuharrastuksen syntymisen ja pysyvyyden kannalta erityisen tärkeää. Viidesluokkalaaisella lukeminen ei täten rajoitu enää ainoastaan aikuisen tarjoamiin kirjoihin ja teksteihin, vaan lapsella on myös mahdollisuus hankkia itsenäisesti kirjallisuutta ja muuta mieluista luettavaa. Kirjastossa käyminenkin ei ole enää tässä iässä riippuvainen lapsen vanhemmista tai huoltajista, jolloin lapsi voi itse vaikuttaa paljon siihen, sisältääkö vapaa-aikaansa lukemista vai ei. 12 vuoden iässä useimmat lapset ovat myös jo tietoisia omista ajatuksistaan, havainnoistaan ja kokemuksistaan, mi-

kä helpottaa monipuolisten käsitteiden käyttöä ja narratiivin muodostamista haastattelutilanteessa (Rödstam 1990, 62).

Tavoitteenamme on ymmärtää viidesluokkalaisten muodostuneita ajatuksia lukemisesta ja lukuharrastuksesta. Lasten lukuharrastuksen ymmärtäminen on tärkeää, jotta voimme kehittää omaa toimintaamme ja pohtia, miten kouluissa ja kotona voitaisiin tukea lapsen omaehtoista lukuharrastusta vielä entistä tehokkaammin ja toimivimmin keinoin. Lukuharrastuksen ymmärtäminen mahdollistuu, kun saamme erilaisten lukijoiden äänen kuuluviin. Lukuidentiteetin muodostuessa viidesluokkalainen osaa kuvailla ja tarkastella omia lukukokemuksiaan ja lukemiseen suhtautumistaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa käsitellään lukuharrastusta ja lukemisen merkitystä vaihtelevasti. 3–6 vuosiluokkien *suomen kieli ja kirjallisuus* –oppiaine korostui muiden vuosiluokkien joukosta selvästi lukuharrastuksen näkökulmasta. 3–6 vuosiluokilla tavoitteena on ohjata oppilaita kiinnostumaan kirjallisuudesta, tulkitsemaan monimuotoisia tekstejä ja innostaa lukemiseen, lukuelämysten saamiseen ja niiden jakamiseen. Opettajan tulee opetuksessaan antaa oppilaille välineitä lukuharrastuksen mahdollistamiin elämyksiin ja niiden kehittämiseen. Tärkeää on, että kirjallisuus on ikäkaudelle sopivaa ja mielekästä, joiden avulla oppilaiden lukukokemuksia voidaan laajentaa. Opetus tukee lukutaidon rakentumista ja syvenemistä ymmärtävään lukemiseen, jonka tärkeänä tavoitteena on omaehtoinen lukeminen. (Opetushallitus 2014, 160–161.)

Vertailimme eri vuosiluokkien tavoitteita ja sisältöalueita sen suhteen, miten ne eroavat toisistaan lukuharrastuksen tukemisen osalta. 1–2 vuosiluokilla tavoitteena on ohjaaminen kiinnostavan kirjallisuuden pariin, jonka kautta oppilaat saavat mielekkäitä kokemuksia lukemisesta. Kiinnostavan lukemisen kautta tavoitteena on herätellä lukuharrastusta. (Opetushallitus 2014, 103–108.) Vuosiluokilla 7–9 mainittiin lukuharrastus ja sen tukeminen yhdessä lauseessa. Yläkoulun puolella tavoitteena on ohjata oppilaita kirjallisuuden lukemi-

seen, jonka kautta saadaan lukuelämyksiä ja lukuharrastus syventyy (Opetushallitus 2014, 288). 3–6 vuosiluokilla lukuharrastuksen tukeminen korostui eniten. Näillä vuosiluokilla tavoitteena on sujuvoittaa lukutaitoa, arvioida omaa lukemista sekä kannustaa oppilaita erilaisen kirjallisuuden lukemiseen. Tekstivalikoiman laajentamisen tavoitteena on rohkaista lukuharrastukseen, jonka kautta kirjasto ympäristönä tulee aktiiviseen käyttöön. Omaehtoisen lukemisen tukeminen nousee tärkeäksi tavoitteeksi. (Opetushallitus 2014, 162–164.)

Olimme yllättyneitä, että lukuharrastuksesta ja lukemisen merkityksistä on tehty suhteellisen vähän aiempia tutkimuksia, vaikka aihe on hyvin tärkeä ja ajankohtainen. Tämä oli myös yksi syy siihen, miksi valitsimme tutkimukseemme juuri viidesluokkalaiset oppilaat. Tutkimukseemme osallistui 24 viidennen luokan oppilasta. Tutkimuslupien ollessa kunnossa, jokainen tutkimukseen osallistuva täytti alkukartoitusta varten kyselylomakkeen, jossa pääsimme käsiksi pintapuolisesti tutkimus joukon lukuharrastukseen ja ajatuksiin lukemisesta. Kyselylomakkeen perusteella valitsimme kuusi oppilasta yksilöhaastatteluihin.

5.2 Tutkimusaineiston hankinta

Aineistonkeruumme koostui kahdesta erillisestä vaiheesta: alkukartoituksesta sekä yksittäisistä, puolistrukturoiduista teemahaastatteluista. Toteutimme vaiheet erillisinä päivinä, mikä mahdollisti alkukartoituksen vastauksiin perehtymisen huolella. Ensimmäisessä vaiheessa jokainen tutkimukseemme osallistuneet oppilaat täyttivät kyselylomakkeen, jonka avulla kartoitimme tietoa oppilaiden lukuharrastuneisuudesta ja suhtautumisesta lukemiseen. Alkukartoituksen tarkoituksena oli saada pintapuolista tietoa siitä, minkälaisista lukijoista tutkimusjoukkomme koostui. Alkukartoituksen kysymykset koostimme huolella, jotta saisimme tarpeeksi tietoa viidesluokkalaisten vapaa-ajan lukemisesta ja kyselylomake vastaisi tarkoitustamme (Valli 2015, 85). Alkukartoituksen kyselylomakkeita hyödynsimme myös toisessa vaiheessa haastattelujen tukena. Alkukartoituksen kysymykset teemoitimme kolmen otsikon alle:

1. *lukuharrastus arjessa (lukemiseen käytetty aika ja useus),*
2. *lukemiseen suhtautuminen (myönteinen/kielteinen suhtautuminen) ja*
3. *lukumuistot (hyvät, huonot, neutraalit, en muista).*

Kyselylomakkeeseen vastasi 24 viidennen luokan oppilasta. Valitsimme jokaisen teeman alta kyseisen teeman kysymyksiin kaksi mahdollisimman eri tavalla vastannutta oppilasta. Yhteensä haastatteluihin valikoitui siis kuusi keskenään erilaista lukijaa. Toisistaan poikkeavia lukijoita haastattelemalla pyrimme löytämään monipuolisia näkökulmia, joiden avulla ymmärrys tutkimusjoukon lukuharrastuksesta ja lukumotivaatiosta rakentuisi mahdollisimman kattavasti ja monipuolisesti erilaisten lukijoiden näkökulmat huomioon ottaen.

Alkuperäinen kyselylomake liitteenä 2.

Aineistonkeruutilanteissa pyrimme mahdollisimman rentoon ja turvalliseen ilmapiiriin, jotta oppilaat eivät jännittäisi heille uutta tilannetta ja jäisi sen takia pois tutkimuksestamme. Painotimme kuitenkin, että tutkimuksesta vetäytyminen on mahdollista missä vaiheessa tahansa. Kerroimme oppilaille itsestämme ja tapasimme oppilaat useamman kerran ennen tutkimuksen aloittamista, jotta oppilaat pääsisivät tutustumaan meihin ja pystyisimme luomaan haastattelutilanteissa turvallisen, luotettavan ympäristön. Kerroimme oppilaille tutkimuksestamme ja kannustimme heitä lähtemään mukaan tutkimukseen, uusien kokemusten saamiseksi. Oppilaat saivat kysyä avoimesti kysymyksiä ja keskustelimme tutkimuksen tekemisestä yhteisesti. Motivoimme oppilaita tutkimukseemme arpomalla osallistuneiden kesken elokuvalippupaketin. Lisäksi jokainen luokan oppilas sai pienen muistamisen tutkimukseen osallistumisesta. Motivointikeino selvästi toimi, sillä lähes kaikki luokan oppilaat osallistuivat innokkaasti tutkimukseemme ja osoittivat kiinnostusta tutkimusprosessiin.

Ensisijaisen tärkeää meille oli, ettei yksikään haastattelemamme lapsi joutuisi kokemaan haastattelutilanteessa ahdistusta, pelkoa tai jännitystä, vaan tuntisi olonsa turvalliseksi. Turvalliseen ilmapiiriin pyrimme keskustelevalle haastatte-

lukulttuurilla, jolla halusimme luoda lapselle mahdollisimman paljon tilaa kertoa vapaasti omista kokemuksistaan, mutta tarvittaessa tuimme lapsen kerrontaa valmiiksi teemoitellun haastattelurungon avulla. Haastattelurungon tavoitteena oli siis toisin sanoen tukea lapsen kerrontaa, ei ohjailla tai tukahduttaa sitä, ja koimme haastattelurungon ja ilmapiirin tehneen tehtävänsä.

Yksilöhaastattelun avulla saimme tärkeää ja ainutlaatuista tietoa tutkimuksemme osallistuneiden viidesluokkalaisten lukuharrastuksesta ja lukemiseen liittyvistä ajatuksista. Haastatteluissa käytimme pohjana puolistrukturoitua haastattelurunkoa, mutta etenimme itse tilanteessa haastateltavan kerronnan mukaisesti. Haastattelurunko toimi pikemminkin tukena, tilanteissa, joissa lapsi ei osannut aloittaa tai jatkaa jo aloittamaansa kerrontaa. Haastatteluihin osallistuivat haastateltava viidesluokkalainen, sekä tutkimuksen tekijät.

Metsämuuronen kokoo haastattelun tutkimuksen osana Hirsjärven ja Hurmeen (1985) vuorovaikutusteorian mukaan seuraavasti. Haastattelun tulee olla ennalta suunniteltu, jolloin haastattelijalla on ennalta tutustunut tutkimuksen toteutukseen käytännössä ja teoriassa. Haastattelijalla aloittaa haastattelutilanteen ja ohjaa sitä prosessin aikana, antaen kuitenkin haastateltavalle mahdollisimman paljon tilaa ja aikaa rakentaa kerrontaansa. Varsinkin lapsitutkimuksen piirissä tulee haastateltavia motivoida ja ylläpitää keskustelua, jonka kautta nousee esiin myös haastateltavan ja haastattelijan vuorovaikutus. Haastattelussa luottamus on tärkeää, joten haastattelijalla tulee kertoa tarkasti, että kaikki haastattelussa esille tuleva on täysin luottamuksellista. (Metsämuuronen 2006, 113.)

Käytimme tutkimukssamme puolistrukturoitua teemahaastattelua sovellettuina narratiivisen lähestymistavan lähtökohtiin. Puolistrukturoidussa haastattelussa jokaiselle haastateltavalle käytetään samaa haastattelurunkoa kysymyksiin ja yleensä haastattelu etenee kysymyksien pohjalta ja niitä noudattaen. Narratiivista lähestymistapaa mukaillen poikkesimme kuitenkin puolistrukturoidun haastattelun yleisestä toimintaperiaatteista ja etenimme haastattelussa haastateltavan kerronnan mukaisesti, lapsen kerrontaa kysymyksillä ohjaile-

matta. Haastattelurunkomme teema-alueet ja aihepiirit olivat etukäteen kuitenkin määrättyjä, mikä on teemahaastattelun yhtenä lähtökohtana. Poiketen teemahaastattelun periaatteista, haastattelurunko toimi aineistomme keruussa tukena tilanteissa, joissa lapsi kaipasi tukea tai tarvitsi kerrontaa helpottavia kysymyksiä. Koska käytimme haastatteluaineistojen analysoimiseen narratiivista lähestymistapaa, oli mahdollisten kysymysten ennalta pohtiminen tärkeää, jotta kysymyksistä ei tulisi lapsen kertomusta ohjailevia tai odotuksia luovia. Teemahaastattelu antaa tutkimukselle rajat, joiden mukaan tutkija voi yksilöllisemmin tulkita vastauksia. (Eskola & Suoranta, 1996, 65–67.) Teemahaastattelua voidaan ajatella myös *keskusteluna*. Keskustelutilanteessa tutkija antaa haastateltavalle mahdollisuuden tuoda oman näkemyksensä ja mielipiteensä esille, mikä on tärkeää etenkin narratiivista tutkimuslähtökohtaa noudattaen. (Eskola & Vastamäki 2015, 27–29.)

Alkuperäinen haastattelurunko liitteenä 1.

Keräsimme aineistomme toukokuussa, vuonna 2018. Meille oli tärkeää toteuttaa haastattelut lapsille turvallisessa ja tutussa ympäristössä, joten haastatelimme oppilaat koulun tutuissa tiloissa, heidän koulupäivänsä aikana. Pohdimme ensin haastattelujen kuvaamista, mutta lopputulemana päätimme nauhoittaa haastattelut. Toinen meistä toimi pääosaisena haastattelijana, kun samanaikaisesti toinen kirjasi haastateltavan elekieltä haastattelujen ajalta tietokoneelle, erilliseen tekstitiedostoon. Haastattelun aluksi esittelimme nauhurin ja kerroimme syyn sille, miksi toinen meistä ”naputtaa” tietokoneella. Vetoimme omaan hataraan muistiimme, jonka vuoksi tarvitsimme haastatteluun apuvälineitä, jotta muistaisimme vielä myöhemminkin, mitä oppilaan kanssa keskustelimme. Kestoltaan haastattelut olivat keskimäärin 20 minuutin mittaisia. Olemme litteroineet haastattelut analysoitavaksi tekstimateriaaliksi. Yhteensä tekstin muotoon siirrettyä haastatteluaineistoa syntyi 50 sivun verran. Tekstimuodossa olevalla aineistoilla pystymme teemoittelemaan, vertailemaan aineistoja keskenään ja tuomaan esille narratiiveja tutkimuksen analyysissä.

Aineiston keruussa otimme huomioon kolmiomittauksen, eli triangulaation. Brewer ja Hunter (1999) mukaan triangulaatiolla tarkoitetaan sitä, että tutkimuksessa käytetään erilaisia menetelmiä, aineistoja ja teorioita (Eskola ja Suoranta 1998, 69). Denz (1978) on taas sitä mieltä, että triangulaatio voidaan jakaa neljään erilaiseen tapaan, joita ovat: *aineistotriangulaatio*, *tutkijatriangulaatio*, *teoriatrigulaatio* sekä *menetelmättriangulaatio*. Tutkimuksemme otimme käytettäväksi aineistotriangulaation, joka mahdollistaa useamman aineiston hyödyntämisen. Keräsimme ainoastoamme viidesluokkalaisilta kyselylomakkein, sekä puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla. Perustelemme aineistotriangulaation käytön sillä, että tämän avulla saimme kattavan kuvauksen aineistoomme, eri näkökulmista katsottuna. Triangulaatio vaikuttaa myös tutkimuksen luotettavuuteen, kun aineistoa on kerätty monipuolisemmin. (Eskola & Suoranta 1998, 69.) Toisaalta, käytimme tutkimukssamme myös tutkijatriangulaatiota, jossa ilmiötä tutkii useampi tutkija, sillä teemme tutkimusta kahden tutkijan voimin. Olemmekin huomanneet tutkimusprosessin aikana, että kaksi tutkijaa täydentää tutkimustamme: toinen tulkitsee ja huomaa asioita toisesta näkökulmasta, kun samanaikaisesti toinen voi nähdä asian täysin eri tavalla. Etenkin pitkät keskustelut, päivittäinen kommunikointi ja näkökulmien jakaminen on tuonut tutkimuksellemme paljon. Tutkijatriangulaatiosta on ollut todellista hyötyä tutkimuksellemme. Pystymme hyödyntämään vahvuuksiamme ja toisaalta myös täydentämään toistemme heikompia kohtia, uusia näkökumia löytäen ja yhdessä tutkimusta rakentaen. (Eskola & Suoranta 1998, 70.)

5.3 Narratiivinen lähestymistapa

Tutkimuksemme metodinen viitekehys saa alkunsa narratiivisuudesta. Narratiivisuus ei varsinaisesti ole tutkimusmetodi, vaan se pyritään pikemminkin ymmärtämään lähestymistapana, jolla tutkimusta ja tutkimusaineistoa lähestytään. Narratiivisuuden ydin piilee narratiiveissa, eli kertomuksissa. Narratiivisuus itsessään on hyvin monimuotoinen, mutta koko narratiivinen lähestymistapa on saanut alkunsa siitä, että narratiivit ajatellaan osaksi luonnollista ihmisyhtä. Kertomuksia on kaikkialla ja ihminen elää kertomusten keskellä, hän kertoo kertomuksia ollessaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa,

jopa ajatellessaan hiljaisesti mielessään. (Kaasila 2008, 41.) Brunerin (1987) mukaan narratiivit eivät niin sanotusti tapahdu tai rakennu tässä maailmassa, vaan ihmisten mielissä. Ihmisyyteen kuuluvalla kerronnallisuudella on myös oma, ainutkertainen ja tehtävänsä. Kerrottujen tarinoiden avulla ihminen pyrkii selittämään ympäröivää maailmaansa ja paikkaansa siinä, sekä oman elämänpolkunsu tapahtumia ja itseään sen kulkijana. Kertomusten avulla ihminen ikään kuin rakentaa omaa todellisuuttaan ja minuuttaan. (Erkkilä 2011, 197–200.)

Tutkimuksemme etenee laadullisen tutkimuksen mukaisesti. Kvalitatiivisen tutkimuksen pääperiaatteena on empiirisyys, tarkastelu ja argumentointi, ja se sisältää suuren joukon tulkinnallisia tapoja tutkia. Laadullinen tutkimus erittelee, luokittelee ja tyypittelee. Se on kokonaisuus, joka pyrkii ymmärtämään. (Metsämuuronen 2006, 83; Tuomi & Sarajärvi 2018, 22–24, 72–73.) Syrjälä tutkimusjoukkoineen (1995) toteaa laadullisen tutkimusotteen keskittyvän esimerkiksi tiettyjen tapausten syy-seuraussuhteisiin (Metsämuuronen 2003, 167). Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on löytää *totuus* ilmiöstä jota tutkitaan. Tähän mekin pyrimme tutkimukssamme, pääsemään mahdollisimman lähelle totuutta. (Metsämuuronen 2006, 83.)

Polkinghornen (1995, 21) mukaan narratiivinen tutkimus edustaa laadullista tutkimussuuntausta, joten käytämme tutkimukssamme narratiivista lähestymistapaa. Narratiivisessa otteessa tutkimusta ja sen analysointia lähestytään eri näkökulmista, eli se on hyvin moninainen, eikä ole oikeaa tai väärää tapaa lähteä toteuttamaan tutkimusta (Kaasila, Nurmi & Rajala 2008, 5). Tämä onkin yksi niistä syistä, miksi valitsimme juuri narratiivisuuden tutkimukseemme. Narratiiviselle tutkimukselle ei ole selvää metodologista rakennelmaa, vaan sitä voidaan kutsua enemmänkin keskusteluverkostoksi. Narratiivisuus on siis väljä viitekehys, joka yhdistää kertomuksiin liittyvää tutkimusta. (Hänninen 2000, 16.) Kun kyseessä on narratiivinen tutkimus, huomio kiinnittyy yksilöiden tarinoiden kautta antamiin merkityksiin sekä haastateltavan ja haastattelijan väliseen merkitysten luomiseen. Heikkinen (2010) viittaa artikkelissaan Hatchin ja Wisniewskin ajatukseen siitä, että tieto syntyy narratiivisessa tutkimuksessa vuorovaikutuk-

sessä, dialogissa keskustellen. Narratiivinen tutkimus pyrkii subjektiiviseen tietoon, mikä on paikallista ja henkilökohtaista. (Heikkinen 2010, 156–157.) Narratiivinen lähestymistapa mahdollistaa myös näkökulman, jossa kertomus toimii tiedon rakentajana sekä tiedon välittäjänä. Voidaankin siis ajatella, että tutkimuksessa joko käytetään materiaalina kertomuksia, tai tutkimuksen on tarkoitus tuottaa kertomuksia. Kertomukset toimivat tutkimuksessa siis joko lähtökohtana tai lopputuloksena. (Heikkinen 2010, 143; 147.) Narratiivisen tutkimuksen avulla päästään kertomusten, tarinoiden ja tulkinnallisuuden maailmaan, lähelle lapsen omia kokemuksia ja muistoja.

Käsitteenä narratiivisuus on lähtöisin latinan kielestä; *narratio* tarkoittaa kertomusta, *narrare* kertomista. Englannin kielelle käsitteet ovat käännetty muotoon *narrative* ja *narrate*. Vaikka narratiivisuuden perinteet kulkeutuvat pitkälle historiaan esimerkiksi filosofiassa, kieli- ja kirjallisuustieteessä, käsitteelle ei ole mitään suomalaista vakiintunutta käännöstä. Heikkinen (2010) viittaa artikkelissaan Hänniseen, joka käyttää narratiivisuudesta sanaa tarinallisuus. Kirjallisuustieteissä narratiivisuuden käsitys on erillinen, kertomus toimii yläkäsitteenä, tarina alakäsitteenä. (Heikkinen 2010, 143.)

Narratiivisen tutkimuksen vahva suosio on saanut alkunsa 1990-luvulla, joka ilmeni narratiivisuuden ja sen lähikäsitteiden suurella kasvulla tutkimuskirjallisuudessa. (Heikkinen 2010, 143–144.) Eri tieteenalojen piirissä käsitteiden käyttäminen on suhteellisen epäyhtenäistä, ja narratiivisuuden ymmärtämisessäkin on suuria eroja (Heikkinen 2010, 145). Heikkinen (2010) kokoaa artikkelissaan neljä narratiivisuuden ulottuvuutta verraten Hyvärisen kokoamiin neljään käsitteeseen. Narratiivisuudella voidaan viitata tieteellisessä keskustelussa 1) *tiedonprosessiin*, 2) *tutkimusaineiston luonteeseen*, 3) *aineiston analyysitapoihin* ja 4) *käytännölliseen merkitykseen*.

Ensimmäisessä vaiheessa tiedonprosessilla viitataan tietämisen tapaan ja tiedon luonteeseen, mikä liittyy tiiviisti konstruktivismiin. Konstruktivismin mukaan kertomuksen avulla ihmiset rakentavat, konstruoivat, tietoaan ja identiteettiään. Kertomus on koko ajan rakentuva ja kehittyvä tarina, jonka edetessä ihmisen aikaisempien kokemusten ja tietojen päälle rakentuu uusia näkemyksiä,

kokemuksia ja tietoja. Tieto voidaankin nähdä ikään kuin *kertomusten kudelm*ana, joka muuttaa muotoaan kertomuksen kehkeytyessä. Voidaan myös ajatella, että vastaamme kysymykseen ”kuka olen?” joka päivä yhä uudelleen. Tämän kautta tieto itsestä ja tieto ympäröivästä maailmasta muotoutuu ja kehittyy, sillä kerronnallisuus on osa ihmisyyttä. (Heikkinen 2010, 145–147.)

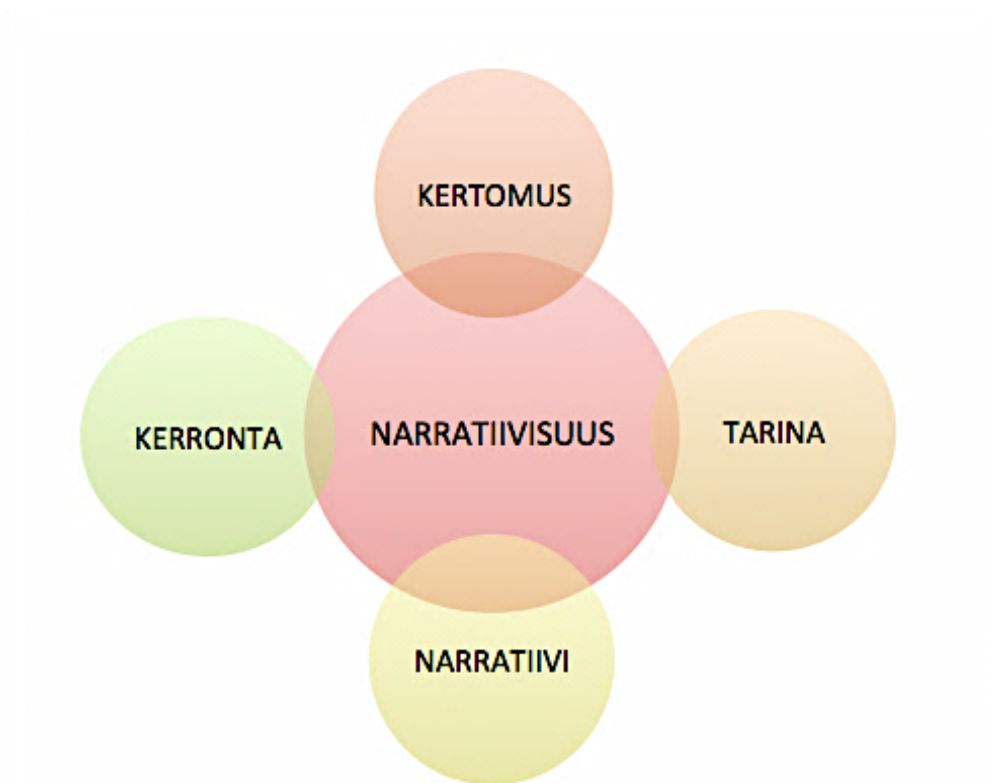
Toinen narratiivisuuden ulottuvuus on *tutkimusaineiston luonne*. Tässä on kyse lähtökohtaisesti kerronnasta tekstilajina, joka viittaa kertomusmuotoiseen kielenkäyttöön. Heikkinen (2010) ottaa esille artikkelissaan Polkinghornen mukaisen ajattelun tutkimusaineiston tuottamisesta. Polkinghornen (1995, 6–7) mukaan tutkimusaineistoa voidaan tuottaa kolmella tavalla: *numeerisesti* (numerical), *lyhyiden sanallisten vastausten muodossa* (short answer) tai *kerrontana* (narrative). Meidän tutkimuksessamme käytämme näistä kahta, lyhytvastausaineistoa sekä kerrontaa. (Heikkinen 2010, 148–149.) Lyhyet sanalliset vastaukset ovat tutkimuksessamme kyselylomakkeen vastaukset. Kyselylomakkeeseen vastasi 24 kappaletta viidesluokkalaista oppilasta. Kerronta tutkimusaineiston tuottamisena tutkimuksessamme on teettämämme haastattelu kuudelle viidesluokkalaiselle oppilaalle, jossa he saivat oman äänensä kuuluviin. Tutkimuksen aineiston keruusta tarkemmin kohdassa 5.2 *Tutkimusaineiston hankinta*.

Kolmantena ulottuvuutena Polkinghorne nimeää *aineiston käsittelytavat*, jotka pohjautuvat Jerome Brunerin esittämiin tietämisen tapoihin. Jaottelusta lisää kappaleessa 5.4 *Narratiivisen aineiston analysointi*. (Heikkinen 2010, 149.)

Neljäntenä ulottuvuutena on narratiivien käyttö *ammattillisena työvälineenä*. Narratiivisuus on oiva työväline eri aloilla, kuten kasvatuksessa, opettajan koulutuksessa, terveydenhoidon piirissä, sosiaalityössä sekä markkinoinnissa ja liikkeenjohdossa. Monet edellä mainituista aloista pohjautuvat periaatteeseen, jossa identiteetti täytyy rakentaa yhä uudelleen kertomusten kautta. (Heikkinen 2010, 152–153.)

Kertomus juontaa juurensa hyvin kauas menneisyyteen. Aristoteles on sanonut tarinalla olevan alku, keskikohta ja loppu, joita yhdistävänä tekijänä toimii juoni. Tarinan tapahtumiin liittyy tunne- ja arvolatauksia, sillä ihminen sekä rakentaa

mutta samalla myös tulkitsee tarinoita ja kertomuksia. (Hänninen 2010, 162.) Kun puhe on kertomuksista ja tarinoista, liittyy niihin aina kerronta. Ricoeurin (1992) mukaan kerronta tarkoittaa tapahtumien kuvaamista, niiden suhteuttamista ja juoneksi järjestämistä. Kertomuksen identiteetti luo henkilöhahmojen identiteetin. Ricoeur (1983) toteaa, että kertomukset rakentuvat kertojan mielessä, eivätkä aina niinkään todellisuudessa. (Kaasila 2008, 44.) Tulkinnallisuus ja narratiivisuus liittyvät tiiviisti kertomukseen. Narratiivisuus on läsnä jokaisen elämässä päivittäin, sillä elämme kertomusten maailmassa. Omien kokemusten kautta rakennamme omaa kertomustamme, johon saamme uusia näkökulmia esimerkiksi lukuharrastuksen, muistojen tai keskustelujen välityksellä. (Kaasila 2008, 41–44.)



KUVIO 2 NARRATIIVISUUS JA LÄHIKÄSITTEET

Kuviossa 2 on lähemmässä tarkastelussa narratiivisuuden käsite ja sen lähikäsitteet, joita käytämme tutkimuksessamme. Kuvion keskellä on *narratiivisuus*, joka käsittää tutkimuksessamme niin tutkimusmetodologista lähestymistapaa,

mutta myös tarinoiden tulkintaa lasten totena. *Kertomuksen* lähtökohtana Bruner (1991) mukaan on ajallinen jäsenäisyys, erityisyys ja intentionaalinen mielen-tila. Bruner (1991) toteaa, että kertomukseen kuuluu myös hermeneuttisuus, säännönmukaisuus, todenmukaisuus sekä normatiivisuus. (Purtilo-Nieminen 2009, 75.) Miettisen (2004) mukaan *kerronta* auttaa antamaan kokemuksille muodon ennakko-oletusten välityksellä, sisältäen kulttuurin näkökulman (Purtilo-Nieminen 2009, 76). *Tarina* on etenevä tapahtumakulku, joka voidaan jakaa tietoihin ja toiminnan tapahtumiin. Bruneriin verraten tietoisuuden ympäristössä tapahtumat ovat mielessä tapahtuvia, näkymättömiä, kuten oivaltaminen ja päätösten tekeminen. Toiminnan ympäristössä taas tapahtuu konkreettisia ja havaittavia tapahtumia. (Hänninen 2015, 170.) *Narratiivilla* tarkoitamme Denzinin (1989, 37) mukaan kertomusta, joka sisältää tapahtumasarjan. Tämä tapahtumien sarja sisältää merkityksellisiä polkuja, joiden luonne on sisäistä logiikkaa. (Kaasila 2008, 43.)

Miksi sitten valitsimme juuri narratiivisuuden tutkimuksemme lähestymistavaksi? Tavoitteenamme on ymmärtää viidesluokkalaisten kokemaa lukuharrastusta narratiivien pohjalta, tulkita narratiiveja ja löytää niistä yhteisiä piirteitä tai teemoja, joiden avulla aineistoa voidaan luokitella erilaisiin narratiiveihin. Tutkimme lukuharrastusta, johon liittyy tiiviisti kertomukset ja tarina, sekä kaikki edellä mainitut lähikäsitteet. Narratiivisuus ja tulkinnallisuus itsessään ovat osa tutkimamme ilmiötä lukuharrastusta, joten narratiivinen lähestymistapa tutkimukseen oli helppo valinta. Aineistomme oli osaksi suullisesti tuotettua kerrontaa haastattelutilanteessa, jota täydensimme kyselylomakkeen lyhytvastausaineistolla. Tavoitteenamme tässä tutkimuksessa on narratiivisuuden avulla ymmärtää yksittäisiä tapahtumia ja ajatuksia, sekä näiden tapahtumien välisiä suhteita, tulkita niitä ja luoda niiden välillä yhteyksiä. Näemme tutkimuksemme narratiivisuuden myös tietämisen muotona. Jerome Bruner (1986) mukaan tietäminen voidaan jakaa kahteen erilliseen tietämisen muotoon: *loogis-tieteelliseen* eli pragmaattiseen tietämiseen, sekä *kertomukselliseen* eli narratiiviseen tietämiseen. Pragmaattiselle tietämiselle ominaista on oikeaksi todistaminen, objektiivisuus, hypoteesit sekä muodolliset kuvaukset, selitykset ja yleistäminen. Narra-

tiivisessä tietämisessä korostuu vuorovaikutus, jota syntyy tutkittavan ja tutkijan välille. (Heikkinen 2010, 149.)

5.4 Narratiivisen aineiston analysointi

Aineiston analysoinnin tarkoituksena on löytää uutta tietoa selittämään tutkittavaa ilmiötä. Etenkin laajan ja monimuotoisen haastatteluaineiston analysoinnissa on tarkoituksenmukaista selkeyttää aineistoa ymmärrettäväksi, mielekkääksi kokonaisuudeksi, jonka avulla tutkimustuloksia voidaan löytää, todeta ja esittää. Aineistosta pyritään löytämään eroja, yhtäläisyyksiä ja moninaisuutta, jotka selittävät tutkittavaa ilmiötä ja rakentavat ilmiön ymmärrystä tutkimuskysymyksien ympärille. (Eskola & Suoranta 1998, 138–140.) Analysoitavaa aineistoa tutkimuksemme pohjaksi kerääntyi tekstimuodossa 56 sivua, joista 50 sivua haastatteluaineiston muodossa ja 6 sivua haastattelujen aikana observoidun, kirjoitetun elekielen muodossa. Koimme tärkeäksi kirjoittaa lasten kerronnan ajalta elekieltä muistiin, sillä analysointivaiheessa muistiinpanot toimivat tulkinnan ja merkitysten tekemisen tukena.

Tutkimusaineiston keräämistä ja purkamista edellytti pohdinta ja päätös siitä, kuinka saisimme aineistosta kaiken mahdollisen tiedon ja tulkinnan irti. Lähtökohtamme oli tuoda tutkimun avulla viidesluokkalaisten ääni ja ajatukset luku-harrastuksesta kuuluviin, joten tulimme siihen tulokseen, että narratiivinen lähestymistapa on aineistomme analysointiin hyödyllisin ja toimivin. Narratiivisen lähestymistavan valintaa korosti se, että tutkimuksen viitekehyksenä narratiivisuus mahdollistaa viidesluokkalaisten kokemusmaailmaan ”kurkistamisen” ja lasten äänen esiin nostamisen. Narratiivisen tutkimuksen lähtökohtana on se, että aineisto koostuu kertomuksista, joiden kertojana tapauksessamme ovat viidesluokkalaiset lukijat. Haastatteluaineistoihin, eli *kertomuksiin*, tulee suhtautua ikään kuin dialogikumppanuutena, ei objekteina. (Hänninen 2015, 174.) Kun haastatteluaineisto on kerätty, voi tutkijaa kohdata epätoivo siitä, tuleeko aineisto vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Aineiston analysointi alkaakin siitä, että tutkija tutustuu ja perehtyy omaan aineistoonsa. Aluksi kokonaisuus voi näyttäytyä epäselvänä ja pirstaleisena, mutta haastatteluaineistoa lukien ja

siihen ajan kanssa perehtyen, alkaa kokonaisuus vähitellen eheytyä ja analysointi voi alkaa. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2011, 9.)

Haastavaa laadullisen aineiston analyysissä on myös epätietoisuus selviytymisestä. Mitä aineiston kanssa tulisi oikein tehdä? (Eskola & Suoranta 1998, 163.) Haastatteluaineiston litterointi, eli purkaminen tekstin muotoon, saattaa myös yllättää työmäärällään. Kymmeniä tai jopa satoja sivuja litteroitua haastatteluaineistoa aluksi tarkastellessaan, herää tutkijalla usein kysymyksiä ja epävarmuutta siitä, kuinka aineiston analyysi tulisi aloittaa. Tutkijan täytyy tehdä töitä tutkimuksen etenemisen eteen ja olla aktiivinen toimija. (Eskola 2015, 185–186.) Aineiston analysointivaiheessa tutkija tekee lukuisia päätöksiä ja valintoja. Valinnat täytyy perustella tutkimuksessa sekä osoittaa lukijalle laadukasta pohdintaa, jotta tutkimuksen pätevyys säilyy. (Eskola 2015, 206.) Analyysivaiheessa analysoidaan ja tehdään synteesejä. Analysointi on eritteilyä, tiivistämistä, teemoittelua ja tulkintaa. Synteesien tekemisen avulla luodaan kokonaiskuvaa tutkimuksen aineistosta ja sen kautta rakennetaan tutkittava ilmiö uudelleen, tutkimuskysymysten näkökulmasta. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysin päätavoitteena on onnistuneiden tulkintojen saavuttaminen. (Puusa 2011, 116.)

Analysoitavaa aineistoa tulee käydä läpi ilman ennakko-oletuksia, jotta voidaan hahmottaa, mitä aineisto oikeasti sisältää. Ronkaisen (2004) mukaan analyysivaihetta aloittaessa tutkijaa voi helpottaa, jos prosessin jäsentää kolmeen vaiheeseen (Lindholm-Yläne, Paavilainen, Pehkonen & Ronkainen 2011, 124). *Ensimmäiseksi* aineisto pilkotaan, luokitellaan ja jäsennetään. Aineistoa järjestellään systemaattisesti, havainnoidaan ja tulkitaan, jotta tutkija oppii aineiston piirteet ja tulee niin sanotusti ”tutuksi” oman aineistonsa kanssa. *Toisena* vaiheena seuraa käsitteellistäminen tai aineiston tulkitseminen, jossa tutkija hakee aineiston yhtäläisyyksiä, eroavaisuuksia ja moninaisuutta. Viimeisessä, *kolmannessa*, vaiheessa tutkija pyrkii tekemään tulkinta-ideoita ja johtopäätöksiä. Luennassa tutkija tarkastelee ja hahmottelee jo edellisten vaiheiden aikana tehtyjen havaintojen perusteella tarkempia tulkintoja tutkittavas-

ta ilmiöstä. Aineiston analyysiä voidaankin ajatella laajana ja aikaa vaativana prosessina, jossa tutkija jäsentee aineistoa ja tuottaa havaintoja jäsentelyn perusteella. Tulkintoja aineistosta syntyy teorian ja aineiston välisessä keskustelussa. (Lindholm-Yläne ym. 2011, 124–126.)

Puhuttaessa narratiivisen aineiston analyysistä, voidaan tehdä jako kahteen päätyyppiin: narratiiviseen analyysiin (*narrative analysis*) ja narratiivien analyysiin (*analysis of narratives*). Jako perustuu Brunerin käsitykseen tietämisestä. Polkinghorne (1995) on tehnyt Brunerin käsityksen pohjalta jaon kahteen narratiivisen tutkimuksen analyysitapaan: narratiivisessa analyysissä pyrkimyksenä päästä tulokseen, juonelliseen kertomukseen, kun taas narratiivien analyysissä aineistosta etsitään teemoja ja kertomuksia yhdistäviä piirteitä. Narratiivien analyysin perustana on paradigmaattinen päättely ja ajattelu, kun taas narratiivisen analyysin lähtökohtana narratiivinen tietäminen. Kelchtermans (1994) on jaotellut narratiivisen analyysin horisontaaliseen ja vertikaaliseen analyysiin. Hirvonen (2003) huomauttaa, että Kelchtermansin jaottelutapa vastaa käytännössä täysin Polkinghornen jaottelua. Voidaan siis ajatella, että horisontaalinen analyysi on narratiivien analyysia ja vertikaalinen analyysi vastaavasti narratiivista analyysia. (Purtalo-Nieminen 2009, 74–80.) Jatkossa analyysitapoja mainitessamme, käytämme Brunerin käsitteistöä.

Usein ajatellaan, että narratiivisen tutkimuksen tekemisessä valitaan näistä aineiston lähestymistavoista toinen, mutta Liebechin, Tuval –Maschiachin & Zilberin (1998) mukaan lopullisena pyrkimyksenä tulisi olla näiden lähestymistapojen integrointi monipuoliseksi kokonaisuudeksi, mikäli se tukee tutkimusongelmaa ja aineiston pohjalta uuden tiedon löytämistä sekä niiden esittämistä ymmärrettävään muotoon. (Kaasila ym. 2008 46–48.) Tutkimuksen aineiston analyysissa hyödynnämme siis näitä analysointimenetelmiä yhdessä. Koimme, että tutkimuksemme vaatii näiden molempien analyysitapojen hyödyntämistä, jotta pystymme käsittelemään ja tulkitsemaan aineistoa mahdollisimman laajasti ja tarkasti, sekä tuomaan tutkimustuloksemme lukijalle nähtäväksi selkeänä, ymmärrettävänä ja mielenkiintoisena kokonaisuutena.

Haastatteluaineistomme purku ja analysointi lähtivät liikkeelle narratiivien analyyysistä. Narratiivien analyyysissä aineistoa pyritään luokittelemaan, eli yhdistelemään kategorioihin ja tyyppeihin. Luokittelimme aineistoa ensin haastattelukohtaisesti ja lopulta yhteisesti, jotta pystyimme erottelemaan ja yhdistelemään kertomuksissa esiin nousseiden yksityiskohtien eroja ja yhtäläisyyksiä. Huomasimme pian, että narratiiveista nousi esiin tapahtumaketjuja ja yhteisiä piirteitä, joiden koimme selittävän lukuharrastuksen syntymistä ja lukumotivaation muodostumista. Tässä vaiheessa otimme avuksemme narratiivisen analyyysin. Muodostimme jokaisesta lukijasta yksilöllisen lukijaksi kasvamisen tapahtumaketjun, jonka pohjalta muodostimme kaksi erilaista lukijapolkua tarinan muodosta, narratiivisen analyyysin tavoitteita noudattaen (Heikkinen 2002, 20–21).

Etenimme analysoinnissa aineistolähtöisesti. Keskityimme ja perehdyimme viidesluokkalaisten puhuttuihin kertomuksiin, jonka avulla valitsimme teoreettiset käsitteet analyyysiimme. Emme siis tutustuneet teoreettiseen käsitteistöön ennen tutkimuksen toteuttamista, minkä avulla varmistimme, että aineistomme on peräisin haastateltavien kertomuksista, eikä valmiiksi asettamien teoreettisten käsitteiden ohjaamia. (Kohonen 2011, 203.)

5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Narratiivisessa tutkimuksessa yksi tärkeimmistä tekijöistä on luotettavuus. Sirpa Purtilo-Nieminen (2009, 139) nostaa esille väitöskirjassaan kysymyksen; ovatko narratiivisen tutkimuksen perusteella tehdyt tulkinnot tosia, kun tutkimus perustuu kertomuksiin ja tarinoihin? Narratiivisuus on tulkintaa ja omaa konstruktivistisen lähtökohdan, joten tutkimusta ei voi tarkastella perinteisesti validiteetin ja reliabiliteetin kautta. (Heikkinen 2015, 163–164.) Konstruktivistisen ajattelutavan lähtökohtana on todellisuuden tuottaminen tarinoiden kautta (Heikkinen 2010, 153). Validiteetilla tarkoitetaan sitä, millä tavoin tulokset vastaavat todellisuutta. Reliabiliteetti tarkoittaa taas sitä, että onko tuloksiin vaikuttanut ulkopuoliset tekijät ja missä määrin. Toisin sanoen, jos tutkimus pystytään

toistamaan uudelleen samoilla tuloksilla, mittaus on luotettava. (Heikkinen 2015, 163–164.) Validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet laadullisessa tutkimuksessa ovat ongelmallisia, koska ne ovat alun perin lähtöisin määrällisen tutkimuksen piiristä. (Tuomi-Sarajärvi 2018, 158–163.) Olemme pyrkineet arvioimaan tutkimustamme laajana kokonaisuutena, joten käytämme alla olevia Heikkisen (2015) validointiperiaatteita, joiden uskomme todistavan tutkimuksemme luotettavuutta selkeästi.

Heikkisen (2015) mukaan narratiivista tutkimusta tulisi tarkastella validointiperiaatteiden mukaisesti. Nämä viisi validointiperiaatetta ovat 1) *historiallinen jatkuvuus*, 2) *refleksiivisyys*, 3) *dialektisuus*, 4) *toimivuus* ja 5) *havahduttavuus*:

1. Historiallisella jatkuvuuden periaatteella tarkoitetaan sitä, että kertomuksen paikalliset ja ajalliset yhteydet pyritään tuomaan lukijalle esille. Tutkimuksessamme tutkittava ilmiö, lukuharrastus, on vähintäänkin ajankohtainen, johtuen suomalaisten lasten ja nuorten lukutaitotason muutoksista (Linnankylä & Malin 2005, 118.) Tämä korostaa tutkimuksemme tarpeellisuutta juuri tässä ajassa ja tekee tutkimuksestamme tärkeän.

2. Refleksiivisyyden periaatteen lähtökohtana on, että tutkija tarkastelee omia ymmärtämysyhteyksiään suhteessa tutkittavaan kohteeseen. Refleksiivisyyteen kuuluu olennaisesti tutkijan ennakko-oletukset, oma rooli sekä tutkimusprosessin tarpeeksi tarkka kuvaaminen. Jotta tutkimuksemme olisi mahdollisimman luotettava, meidän tuli siirtää sivuun omat ennakko-oletuksemme lasten lukemiseen liittyen. Tavoitteenamme oli laatia mahdollisimman neutraali mittaristo ilman ennakko-oletuksia, sekä rakentaa avoin ja turvallinen ympäristö tutkimusten suorittamiselle. Tutkijoina pyrimme tuomaan esille sen, että jokainen vastaus on yhtä arvokas ja tervetullut, ja että jokainen tutkimukseen osallistuva saisi oman äänensä kuuluviin. Tämä omalta osaltaan parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Pyrimme selventämään lukijalle tutkimuksemme lähtökohdat, aineiston ja sen analysoinnin sekä metodologian sillä, että tuottamamme teksti on mahdollisimman helppolukuista, perusteltua ja selkeää. Käy-

tämme tutkimuksemme tuloksissa sitaatteja sekä kuvioita ja taulukoita, jotta päätelmiä tutkimuksen luotettavuudesta pystyy tekemään myös lukija itse.

3. Dialektisuuden periaate sisältää tulkintaa, joka on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuva dialoginen prosessi. Totuutta rakennetaan yhdessä, mikä tulisikin ottaa huomioon, kun arvioidaan tutkimuksen laatua ja luotettavuutta. Tutkimuksemme sai alkunsa meidän, tutkijoiden tekijöiden dialogista. Olemme keskustelleet ohjaajamme, mutta lukuisia kertoja myös läheistemme kanssa rakentuvasta tutkimuksestamme, mikä on antanut oman sysäyksensä tutkimuksen etenemiselle ja rakentumiselle. Tutkimuksen loppuvaiheessa jouduimme vaihtamaan työmme ohjaajaa, mikä on tuonut lisää keskustelua ja uutta näkökulmaa tutkimuksemme ympärille. Tutkimuksen moniäänisyys vie luotettavuutta eteenpäin, kun on huomioitu mahdollisimman monipuolisia ja toisistaan eroavia näkökulmia ja tulkintoja tutkimukseemme liittyen. Tutkimuksen autenttisuuden ja eettisyyden takasimme sillä, että tutkimushenkilöiden aitous ja alkuperäisyys säilytetään koko tutkimusprosessin ajan. Alkuperäisyys ja aitous tulee esille esimerkiksi litterointivaiheessa, jolloin kiinnitimme tarkasti huomiota haastattelujen tekstin muotoon muuttamiseksi. Haastattelutilanteessa toinen tutkimuksen tekijöistä kirjoitti myös ylös haastateltavan elekieltä, jotta emme missään vaiheessa unohtaisi tätä fyysistä osaa haastattelusta ja voisimme käyttää elekieltä tukena kertomusten pohjalta tiedon etsimisessä.

4. Toimivuuden periaatteen mukaan tutkimuksen tulokset antavat ja tuottavat tekijälleen ja lukijalleen käyttökelpoista ja hyödyllistä tietoa. Toivomme, että tutkimuksestamme ja sen tuloksista olisi hyötyä vanhemmille ja kasvatustieteen piirissä työskenteleville, ajatuksia herättävänä keskusteluna, vuorovaikutuksessa lukijaan. Omaehtoinen lukeminen ei synny tai rakennu tyhjästä, joten lasten ja nuorten aktiiviseksi lukijaksi kasvattamisen eteen on tehtävä töitä, niin kotona, kuin koulumaailmassakin.

5. Havahduttavuuden periaatteen mukaisesti tutkimus tuottaa uusia näkökulmia ja havahduttaa lukijaa sekä tutkimushenkilöitä. Haastattelujen aikanakin tapahtui havahtumista, kun yksi haastateltavista oivalsi, että hän pitääkin lehtien lukemisesta, vaikka suhtautuminen lukemiseen oli vähintäänkin vastahakoista ja epäluuloista. Juuri tähän pyrimme tutkimuksellamme: haluamme osoittaa, että lukeminen ei rajaudu pelkästään perinteisten kirjojen lukemiseen, vaan lukuharrastus on paljon tätä laajempi kokonaisuus, jonka tulisi perustua lapsilähtöisyyteen juurikin hyvien lukukokemusten saavuttamiseksi.

Totuuden tavoittelu tutkimusprosessin aikana on erityisen tärkeä kriteeri, vaikka narratiivinen tutkimusote korostaakin totuuden suhteellisuutta ja subjektiivisuutta. Tutkimusprosessin aikana tutkijan täytyy kirjata etenemistä ja ratkaisuja ylös, jotta tutkimuksen luotettavuus säilyy. Ne valinnat, mitä tutkija tekee prosessin aikana tutkimuksen suhteen, mahdollistavat tiedon pätevyyden arvioimisen. (Purtilo-Nieminen 2009, 140–141.) Olemme pyrkineetkin tuomaan tutkimusprosessimme näkyville lukijalle, jotta tutkimus olisi pätevä ja luotettava. Autenttisuuden periaatetta ei myöskään saa unohtaa narratiivisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa. Autenttisuudella tarkoitetaan alkuperän ja aitouden säilyttämistä, koko tutkimusprosessin ajan. (Purtilo-Nieminen 2009, 144.)

Luotettavuutta narratiivisessa tutkimuksessa voidaan tarkastella myös Brunerin ajattelutavan kautta. Kysymyksessä on käsitysmalli narratiivisen tutkimuksen totuudesta, jota käydään läpi käsitteen *verisimilitude* kautta. Verisimilitudella tarkoitetaan todentuntuisuutta narratiivisen tiedon uskottavuuskriteerinä, mikä antaa lukijalle mahdollisuuden vakuuttua yhteyksistä tapahtumien välillä. (Purtilo-Nieminen 2009, 128.) Tutkimuksessamme tämä näkyy niin, ettemme jätä keräämiämme haastatteluaineiston kertomuksia irrallisiksi, vaan sijoitamme ne paikalliseen ja historialliseen kontekstiin. Todentuntuisuutta voidaan kuvata Riessmannin (1993) mukaan myös narratiivien suhteena sosiaaliseen maailmaan. (Purtilo-Nieminen 2009, 138.)

Silloin kun kyseessä on tutkimus, joka käsittelee lapsia ja lasten ajatuksia, täytyy kiinnittää laajemmin huomiota eri näkökulmiin koko tutkimusprosessin ajan. Lapsitutkimuksessa kyseessä on enemmän, kuin ajatusten ja näkemysten kertomista tutkijalle. Tutkijan täytyy ottaa huomioon, millainen kokemus lapselle jää tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimuksen tavoitteena on herättää ajatuksia lapsessa, saada lapsi hoksaamaan ja ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä syvemmin. (Aarnos 2015, 164–169.) Lasten oikeuksien sopimuksessa (Lasten oikeuksien sopimus 1 osa, §12) otetaan esille myös se, että lapsella on oikeus ilmaista vapaasti omia näkemyksiään häntä itseään koskevissa asioissa. Lapselle täytyy antaa mahdollisuus tulla kuulluksi ikä ja kehitystaso huomioon ottaen. Lapsitutkimuksessa tulee siis kohdata lapsi sosiaalisena toimijana, ja luottaa siihen, että lapsi on pystyväinen kertomaan tutkijalle omista näkemyksistään, kokemuksistaan ja ajatuksistaan. (Strandell, 2005.) Monet tutkijat (Christensen & James 2000; Punch 2002; Kyrönlampi-Kylmänen 2007) ovat myös pohtineet lapsitutkimuksen haasteita, jotka olemme ottaneet huomioon tutkimuksessamme. On todettu, että yksi lapsitutkimuksen haasteista on valta-aseman suhde aikuisen ja lapsen välillä. Toisena haasteena nähdään Korkmanin ja Scottin (2006; 2000) mukaan lasten kognitiiviset valmiudet. Kolmantena Davis (1998), Strandell (2005) ja Cockburnin (2005) mainitsevat lapsitutkimuksen eettiset kysymykset, jotka ovat erityisen tärkeitä, kun tehdään tutkimusta lasten kanssa. (Helavirta 2007, 631.)

Narratiivinen tutkimusote viittaa Sparklesin ja Smithin (2008) mukaan konstruktionismiin, kuten myös kerronnallinen lapsuustutkimus, joka korostaa tutkimuksen vuorovaikutuksellista luonnetta (Roos & Rutanen 2014, 31). Roos & Rutanen (2014) toteavat Helavirran mukaan, että tiedon ja tietämisen nähdään rakentuvan sosiaalisesti, sekä sijoittuvan aina aikaan ja paikkaan. Tämä onkin tärkeää muistaa lapsitutkimusta toteuttaessa, jotta tutkija pystyy refleктоimaan tutkimuksen reunaehdoja sekä tietämisen kriteerejä. Tutkimusprosessin aikana tulee muistaa myös lapsiystävällisyys sekä tutkimuksen eettisyys. Tutkimukseen osallistumisen tulisi olla hauskaa ja positiivisella tavalla jännittävää, jotta mielekkyys ja turvallisuus tutkimuksen aikana säilyy. Lapsen kokemusmaailma

ja kielellinen ilmaisukyky ovat asioita, jotka tutkijan tulee ottaa huomioon, jo ennen tutkimusprosessin alkamista. (Aarnos 2015, 164–169.)

Käsitlemme eettisyyttä tarkemmin Ann Lewisin (2002, 110) kuuden osa-alueen kautta. Nämä kuusi osa-aluetta ovat: portinvartijat (*gatekeepers*), suostumus (*consent*), luottamuksellisuus (*confidentiality*), tunnustus (*recognition*), omistajuus (*ownership*) ja sosiaalinen vastuu (*social responsibility*). Kun tutkimusprosessi etenee aineiston keruun aloittamiseen, nousee ensimmäisenä vastaan portinvartijat ja suostumus. Portinvartijoilla tarkoitetaan niitä henkilöitä, jotka päättävät lapsen osallistumisesta tutkimukseen. Yleensä nämä henkilöt ovat lapsen vanhempia tai huoltajia. (Lewis 2002, 111.) Suostumuksen otimme esille tutkimuksessa monesta eri näkökulmasta. Aluksi lähetimme tutkimuslupa-anomuksen kaupungille, jossa tutkimus toteutetaan. Kaupungin viranomaiselta suostumuksen saatuamme, otimme yhteyttä koululle, jossa tutkimus suoritettaisiin. Suostumuksen saimme niin koulun rehtorilta, kuin tutkimukseen osallistuvan luokan opettajalta. Näiden suostumusten jälkeen jaoimme oppilaille tutkimuslupa-anomukset, joissa kysyimme oppilaan omaa suostumusta tutkimukseen, sekä oppilaiden vanhempien, eli portinvartijoiden lupaa lastensa osallistumiseen (*tutkimuslupa-anomukset liitteenä 3–5*).

Suomen perustuslaki (731/1999, 6§) edellyttää, että lapsia tulee kohdella yksilöinä tasa-arvoisesti ja heidän tulee saada vaikuttaa heitä koskeviin asioihin. Suostumukseen liittyen tulee ottaa huomioon muutamia tärkeitä kriteerejä. Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista, eikä ketään tule pakottaa osallistumaan, eikä arvostella lapsen päätöstä. Tutkimukseen osallistuvalla tulee informoida mahdollisuudesta vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa ja tätä päätöstä tulee tutkijan kunnioittaa. Tutkimuksen tarkoitus ja osallistumisen edellyttämät asiat tulee myös kertoa tarkasti, jotta osallistuvat voivat antaa suostumuksensa kaikki mahdolliset tiedot ymmärtäen. Tutkimuksen suorittamisen vaiheet täytyy kertoa, perustella ja esitellä kokonaisuudessaan, kuten meidän tapauksessa esimerkiksi haastattelujen nauhoittaminen. (Lewis 2002,

111.) Näitä perusperiaatteita liittyen portinvartijoihin ja suostumukseen noudattimme tarkasti, jotta tutkimuksemme olisi eettisyydeltään pätevä ja rehellinen.

Kolmantena osa-alueena Lewisin (2002, 111) teoriassa on luottamuksellisuus. Tutkijoina painotamme anonymiteettisuoja tutkimuksessamme, jotta tutkimukseen osallistuvien ei tarvitse pelätä tunnistettavuutta missään tutkimuksen vaiheessa. Painotimme koko aineistonkeruuprosessin ajan, että yksikään tutkimukseemme osallistuva lapsi ei ole tutkimuksestamme tunnistettavissa. Tutkimuksessa viittaamme oppilaisiin kirjaimin ja numeroin, sekä yleisin käsittein, kuten esimerkiksi *aktiivilukija*, *lapsi*, *viidesluokkalainen* tai *oppilas*. Pyrimme myös muodostamaan luottamussuhteen tutkimukseen osallistuvien lasten kanssa. Emme olleet lapsille täysin tuntemattomia ennestään, mikä auttoi luottamuksen rakentamisessa omalta osaltaan. Kävimme luokassa prosessin aikana kolme kertaa, jotta saisimme rakennettua lapsille mahdollisimman turvallisen ympäristön tutkimuksen suorittamiseen. Painotimme aineistonkeruun ajan sitä, että ei ole olemassa oikeita tai väriä vastauksia. Halusimme antaa lapsille luottamuksen ja tärkeyden tunteen, painottamalla, että jokaisen osallistuminen on meille korvaamatonta ja kallisarvoista.

Tunnustus tutkimukseen osallistumisesta on tärkeää muistaa, kun on kyse lapsitutkimuksesta (Lewis 2002, 112). Henkisellä tasolla kannustimme ja annoimme tunnustusta tutkimukseen osallistumiseen, tuomalla asian esille niin, että on mahtava ja ainutlaatuinen kokemus olla osana tutkimusta. Korostimme, että tutkimukseen osallistuminen ei vaikuta millään tavalla oppilaan kouluarviointiin, eikä tutkimus pidennä koulupäivää.

Omistajuuden osa-alueella Lewis (2002, 112) toteaa, että tutkimukseen osallistuvien lasten tulisi saada myös tutustua valmiiseen tutkimusjulkaisuun, ovathan he merkittävä osa tutkimusta vastauksillaan, ajatuksillaan ja kertomuksillaan. Tutkimuslupia kerätessämme lupasimme, että tutkimukseen osallistuvalla luokalla on oikeus tutustua valmiiseen tuotokseen. Toimme esille, että tulemme mielellämme esittelemään valmiin, kansissa olevan tuotoksen oppilaille, jolloin he saavat tutustua tutkimukseen ajan kanssa. Ajatteleimme, että osallistuneet

oppilaat ovat osa tutkimusta ja jopa enemmänkin, sillä tutkimuksemme lähtökohtana on tutkia juuri heidän ajatuksiaan ja kokemuksiaan lukijaksi kasvamisesta ja heidän lukuharrastuksestaan. Viimeisenä Lewisin (2002, 112) osaluueena on sosiaalinen vastuu. Tutkijan tulee ottaa huomioon sosiaalinen vastuu totuuden saavuttamisessa, omien ennakko-oletuksien kautta. Kuten jo aiemmin on tullut esille, pyrimme jättämään turhat oletukset tutkittavasta ilmiöstä taka-alalla, jotta haastateltava saa täysin oman äänensä kuuluviin.

Joka ikinen tutkimus pitää sisällään suuren joukon päätöksiä, kuten myös tämäkin tutkimus. Tutkimuksessa tulee noudattaa ihmisarvon kunnioittamisen periaatetta, tarkoittaen sitä, että riippumatta tutkimuksen tarkoituksista, ei tutkittavaa saa loukata. (Eskola & Suoranta 1996, 54–57.) Kun pyritään tunnistamaan tutkimuksen eettisiä ongelmia, vaatii niiden välttäminen tutkijalta ammattitaitoa ja perehtymistä. Tutkijan täytyy olla herkkä tunnistamaan mahdollisia eettisiä ongelmia etukäteen, sillä raja eettisyyden ja epäeettisyyden välillä ei aina ole selkeä. (Eskola & Suoranta 1996, 60.) Tarkastellessa narratiivisen tutkimuksen eettisyyttä, nousee esille suunnittelu, toteutus, analysointi ja raportointi. Eettisyyden perusteleminen on prosessi, jonka tulee näkyä tutkimuksen toteuttamisen jokaisella askeleella. Lähtökohtana eettisyydelle on tutkijoiden rehellisyys, mikä on kaiken pohja. (Purtilo-Nieminen 2009, 145.) Laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on tutkijan toimiminen työvälineenä tutkimuksessa, minkä perusteella voidaankin sanoa, että tutkija itse on tutkimuksensa luotettavuuden pääkriteeri. Tämän vuoksi olemme kiinnittäneet tutkimusprosessissamme laajasti huomiota siihen, että meidän tutkijoiden pohdinta ja tulkinta tulee selvästi esille myös lukijalle. (Eskola & Suoranta 1998, 211.)

Sanna Hyvärinen (2016, 52) toteaa väitöskirjassaan, että tutkija itse on yhtenä työvälineenä omassa tutkimuksessaan. Tutkijan täytyykin tunnistaa oma positio, mikä onnistuu reflektion, kriittisyyden sekä tulkinnan avulla. Ilman itsetutkistelua tutkimus voi jäädä vajaaksi luotettavuuden ja eettisyyden osalta, mikä vaikuttaa tutkimuksen pätevyyteen. Tutkijan ennakko-oletukset tutkittavasta ilmiöstä sekä tulkintojen tekeminen vaikuttavat tutkimuksen näkökulmiin ja etenemiseen. (Purtilo-Nieminen 2009, 58.)

6 TUTKIMUSTULOKSET

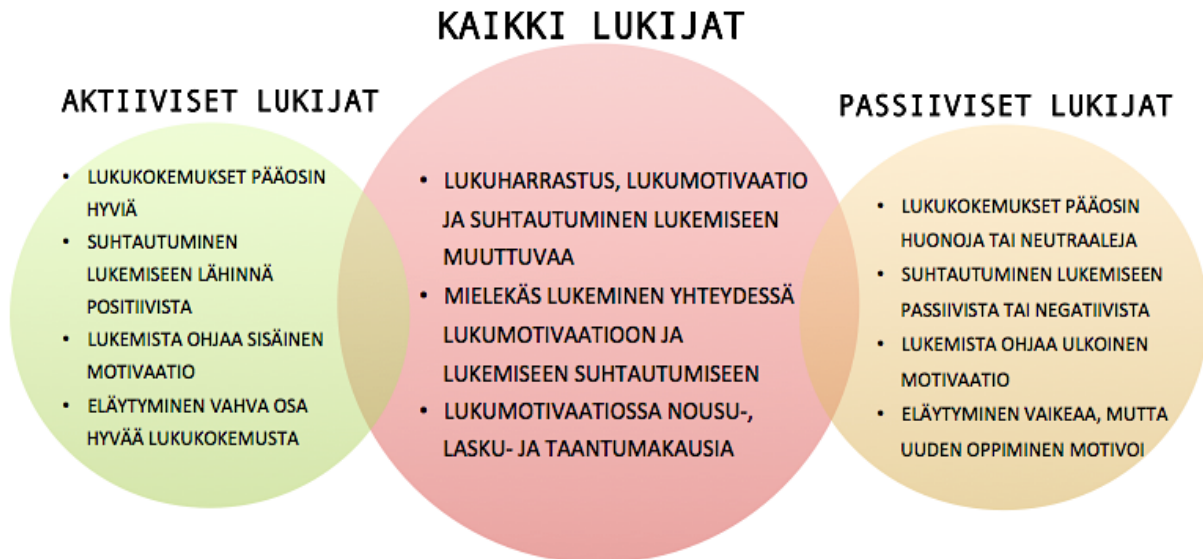
Haastattelimme kuutta viidesluokkalaista lukijaa, joiden narratiivien pohjalta lukuharrastusta tutkimuksessamme tarkastellaan. Jokaisen kuuden lukijan lukuharrastus muodostuu yksilöllisten kokemusten ja muistojen pohjalle, jolloin myös jokaisen tutkimushenkilön lukuharrastus ja siihen liitetyt ajatukset ovat täysin yksilöllisiä, mutta kuitenkin tutkimuksellemme samanarvoisia. Viidesluokkalaisten kertomuksista löytyi paljon yhtäläisyyksiä ja samankaltaisia lukemisen kokemuksia, joita nostamme esiin tuloksissa. Lukuharrastuksen näyttäytyminen arjessa jakaa narratiivit vahvasti kahteen eri ryhmään:

1. **aktiivisiin lukijoihin**, joilla lukuharrastus on osana arkea ja
2. **passiivisiin lukijoihin**, joilla lukuharrastusta ei ole syntynyt.

Tutkimustuloksissa tarkastelemme myös näiden kahden lukijaryhmän narratiiveissa esille nousseita eroja ja monimuotoisuutta. Olemme luokitelleet tulokset erillisiin kokonaisuuksiin tutkimuskysymystemme perusteella. Tulokset etenevät tutkimuskysymystemme mukaisessa järjestyksessä, kussakin osiossa yhtä tutkimuskysymystä ja sen kokonaisuutta käsitellen. Tutkimuskysymykset on esitelty luvussa 4 *Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset*.

Tutkimuksessa aktiivisiksi lukijoiksi määriteltiin lukijat, joiden lukuharrastus oli säännöllistä eli lukemista tapahtui päivittäin tai vähintään muutamia kertoja viikossa. Kerrallaan aktiiviset lukijat käyttivät lukemiseen aikaa keskimäärin 30–80 minuuttia. Passiivisiksi lukijoiksi määriteltiin lukijat, jotka lukivat keskimäärin kerran kuukaudessa tai harvemmin ja käyttivät lukemiseen kerrallaan aikaa keskimäärin 1–20 minuuttia. Tuloksissa esitetyissä siteerauksissa olemme tuoneet erilaiset lukijat esiin, identifioimalla **aktiiviset lukijat tunnuksilla A1, A2 ja A3** sekä **passiiviset lukijat tunnuksilla P1, P2 ja P3**.

6.1 Miten viidesluokkalaiset kertovat lukuharrastuksestaan ja lukumotivaatiostaan?



KUVIO 3 LUKUHARRASTUS JA LUKUMOTIVAATIO

Viidesluokkalaisten kertomuksista käy ilmi, että lukuharrastus, lukumotivaatio ja lukemiseen suhtautuminen muuttaa jatkuvasti muotoaan. Kun lukijalla on tarjolla mielekästä luettavaa, on lukeminen varmemmin osana arkea, lukemiseen käytetty aika ja useus kasvaa ja lukeminen on itselle tärkeää. Esimerkiksi mielekästä kirjasarjaa lukiessa lukijan mielenkiinto ja sisäinen motivaatio lukemiseen kasvaa ja lukumotivaatiota on helppo pitää yllä. Kun mielekästä luettavaa ei ole tarjolla, lukemiseen käytetty aika ja lukumotivaatio kääntyy laskusuuntaan ja lukuharrastus alkaa hiljalleen hiipua. Narratiivien pohjalta voidaan siis ajatella, että tutkimusjoukon lukuharrastus sisäinen lukumotivaatio on sitoutunut vahvasti mielilukemiseen. Mielilukemisesta saadut hyvät lukukokemukset myös vahvistavat lapsen myönteistä suhtautumista lukemiseen ja kehittävät positiivista lukijaminäkuvaa.

“Joskus mä luen ja joskus taas mua niinku yhtään kiinnosta lukea. Joskus mulla ei ees oo kirjaa, mitä mä jaksan lukea.. Jos on niinku joku hyvä (kirja), niin mä vaan jatkan lukemista, vaikka koko sarjan luen loppuun...” A3

“Mä pidän lukemisesta kummiski silleen, että ei se oo mun mielestä mitenkään... No riippuu kirjasta, mut kun mä luen semmosia kirjoja, et ne on tosi kivoja, niin silloin tykkään kyllä lukemisesta...” A2

“Jos on vaikka löytäny jonku hyvän kirjasarjan tai jonkun kirjan, niin silloin aina tulee semmonen tunne, että ois koko ajan kiva lukea...” A1

Narratiiveissa esille noussut turhautuminen lukemiseen nousee pintaan, kun mielenkiintoista lukemista ei ole helposti saatavilla. Kun mielekästä luettavaa etsinnöistä huolimatta ei tahdo löytyä, aiheutuu lukijalle sisäisiä ristiriitoja, jotka muokkaavat lukuharrastukseen suhtautumista ja vapaa-ajan lukemiseen sitoutumista arjessa, minkä seurauksena lukumotivaatio laskee. Jos kokemukset turhautumisesta ovat vahvoja, voivat ne vaikuttaa vielä pitkälläkin aikavälillä kielteisesti lukemiseen suhtautumiseen. Negatiiviset lukukokemukset jarruttavat myös lukuharrastuksen syntymistä, sillä negatiivinen suhtautuminen lukemiseen estää lasta tarttumasta kirjaan, jolloin kipinän syntyminen lukemiseen on vaikeaa. Epämieluisat lukukokemukset ovat myös negatiivisen lukijaminäkuvaan kehityksen taustalla, mikä johtaa siihen, ettei vapaa-ajan lukemista pidetä itselle mieluisana ajanviettotapana, jolloin siihen myöskään haluta käyttää aikaa.

“Mun (luku)kokemukset ei oo silleen mitenkään hyviä ainaakaan, koska mä en oo löytäny sellasta niinku kirjaa, mistä oikeesti tykkään... Ja mä en oo sen takia löytäny silleen oikeen kiinnostusta, että miks mä oisin luku. Et ei nyt silleen mitenkään kovin hyvät (muistot) oo sitten... Silloin, ku mä olin kakko-

sella, niin meidän piti ettii sellanen kirja, tai sellanen sarja, mitä me sit aletaan lukee, niin mä en löytäny sellast kunnollista tai sellasta, mikä mua yhtään (ois kiinnostanut).. Se, mikä mulle annettiin, ei yhtään kiinnostanu mua, niin siitä on jääny sellanen (tunne), että kovin moni kirja ei enää kiinnosta mua. Et kyl mä varmasti lukisin aika paljonki enemmän ja silleen, jos löytäisin jonku mielenkiintosen kirjan...” P2

“Mä lue oikeestaan yhtään ja mun on ollu vaikee... Että joskus mä vaikka ku oon yrittäny ettiä jotain kirjaa, niin mä en oo koskaan löytäny kuitenkaan just sellasta kirjaa, mikä mua oikeesti olis kiinnostanu lukea...” P3

Lukuharrastuksen ja lukumotivaation “nousu- ja laskukaudet” sisältyivät vahvasti jokaisen lukijan narratiiveihin. Vapaa-ajan lukemiseen sitoutuneiden lasten kertomuksissa tuli esiin usein myös lukuharrastuksen “taantumakausia”, joiden aikana lukeminen on vähäisempää ja keskittyy kevyisiin, vähemmän sitoutumista vaativiin teksteihin, kuten sarjakuviin. Nämä lukuharrastuksen taantumakaudet sijoittuivat lasten kerronnassa yleensä aikaan, kun odotetaan uutta julkaisua luettavana olevasta kirjasarjasta tai mieluinen kirjasarja on jo luettu loppuun, eikä vielä ole löydetty uutta mielenkiintoista luettavaa.

“Tällä hetkellä luen vaan niitä sarjakuvia, ku ei oo nyt tullu semmosta hyvää kirjasarjaa vähään aikaan. Tai ois, mutta ku ei oo tullu vielä uutta kirjaa...” A2

Hyvien ja huonojen kokemusten tasapaino määrittää sen, miten lapsen lukuharrastus ja lukumotivaatio kertomuksissa näyttäytyvät. Ristiriidat luovat epävarmuutta ja niin sanotusti *arpomista* sen välillä, kuvaako lukija lukuharrastusta kerronnassaan mukavana ja mielenkiintoisena harrastuksena vai onko suhtautuminen lukuharrastukseen varautunutta tai jopa vastahakoista. Positiiviset lukukokemukset luovat lukemiseen kipinää ja synnyttävät lukijan sisäistä motiva-

tiota. Mieleisen luettavan saatavuus taas mahdollistaa näiden positiivisten kokemusten säännöllisen toistuvuuden ja pitävät lukumotivaatiota yllä.

Kertomusten suunta ja elekieli muuttui kertomuksen aikana sen mukaan, kertoi ko lapsi positiivisista vai negatiivisista lukemiseen liittyvistä kokemuksistaan tai muistoistaan. Kun lapsi kertoi positiivisista lukukokemuksista tai muistoista, kerronta oli innokasta ja varmaa, sekä nopealla tempolla etenevää. Kun lapsi taas pohti ja jäsenteli kerronnassaan lukemiseen suhtautumistaan tai huonoja lukemiseen liitettyjä kokemuksia, kerronta muuttui usein hitaaksi ja epävarmaksi, kun lapsi jäsenteli kokemuksia mielessään. Yleisesti kerronnasta huokui se, että lukuharrastus on vahvasti yhteydessä tunteisiin ja herättää lukijassa muistoja pitkältä aikaväliltä, lapsuudesta ennen oman lukutaidon kehittymistä, tähän päivään. Myös muodostunut lukijaminäkuva vaikutti vahvasti siihen, kuinka lukemiseen kerronnassa asennoiduttiin. Yksi passiivisista lukijoista oli suhtautui lukemiseen kerrontansa ajan erittäin kielteisesti ja hänellä oli selkeästi negatiivinen lukijaminäkuva, eikä hän kokenut lukemista millään tavalla mielenkiintoiseksi. Suhtautumisen muutos johti naurunpurskahdukseen tutkijan selventäessä kerrontaa kysymyksellä:

”Meille tulee kyllä kerran kuukaudes sellanen urheilulehti, jossa on kaikkia ennätyksiä ja niin, että niitä on kyllä tosi kiva lukea...” P2

TUTKIJA: *”Eli luet välillä sittenkin?”*

”Voi ei, no nyt se paljastu! (naurua) Jos ne lehdet laittais yhteen, niin niistähän tulis melkeen kirjoja... Ei se lukeminen välttämättä sitte aina niin paha ookkaan... (naurua)” P2

Lukumotivaatioita selitettiin narratiiveissa monella eri tavalla. Motivaatiot vaihtelivat keskenään pitkälti sen mukaan, kuinka sitoutunut lapsi oli lukuharrastukseen. Lukuharrastukseen sitoutuneet oppilaat selittivät lukumotivaation synty-

mistä sisäisen motivaation kautta: lukeminen itsessään koettiin hyväksi ajanvietteeksi, joka tuotti itsessään mielihyvää. Tarinaan oli mukavaa eläytyä ja tarinat ja niiden hahmot itsessään koettiin mielenkiintoisiksi ja koukuttaviksi. Mielenkiintoista oli se, että passiiviset lukijat olivat selkeästi kiinnostuneempia ja motivoituneempia tietoteksteistä. Heitä kiinnostivat esimerkiksi uutiset, ennätyskirjat, elämänkerrat ja ennätyskirjat, eli lukemaan motivoi uuden oppiminen, ei niinkään tarinaan uppoutuminen. Aktiiviset lukijat taas olivat selkeästi kiinnostuneempia jännittävistä tarinoista ja fantasiakirjallisuudesta, eli heitä motivoi lukemisen elämyksellisyys. Jokainen lukuharrastukseen sitoutunut oppilas mainitsi kertomuksessaan eläytymisen mielihyvän ja halun uppoutua tarinaan, irtaantua arjesta tai päästä omiin maailmoihinsa.

”Siinä pystyy vaan eläytyy siihen hetkeen ja että tuota, niinku jää siihen tilanteeseen ja jos se (kirja) jää johonkin hyvään kohta, niin sitä haluaa vaan niinku jatkaa.” A3

”Tykkään olla omissa maailmoissani ja kun mä oon omissa maailmoissani, niin sitten kun mä niinku luen, niin mä saan tosi hyvin mieleen sen, mitä siellä tapahtuu, joten eläydyn vaan tosi helposti niihin tarinoihin... Et se on mun mielestä parasta lukemisessa.. Ja siis mä tykkään muuten vaan lukee kaikkia tarinoita ja tälleen...” A1

”Mä tykkään lukea, ku pääsen eläytyyn siihen kirjan hahmoon ja sit, ku on jännittävä tarina, niin haluan tietää, että mitä niille niinku tapahtuu seuraavaks...” A2

Eläytyminen tuntui siis olevan merkittävä osa lukemisen mielekkääksi kokemista ja lukemotivaation syntymistä aktiivisilla lukijoilla. Jos luettava kirja tai muu teksti ei ollut mielenkiintoista tai siihen ei muuten osattu eläytyä, ei lukeminen synnyttänyt lukijalle koukuttavia lukukokemuksia. Vähän lukevat oppilaat kokivat ongelmaksi ja yhdeksi lukuharrastuksen muodostumisen esteeksi sen, että

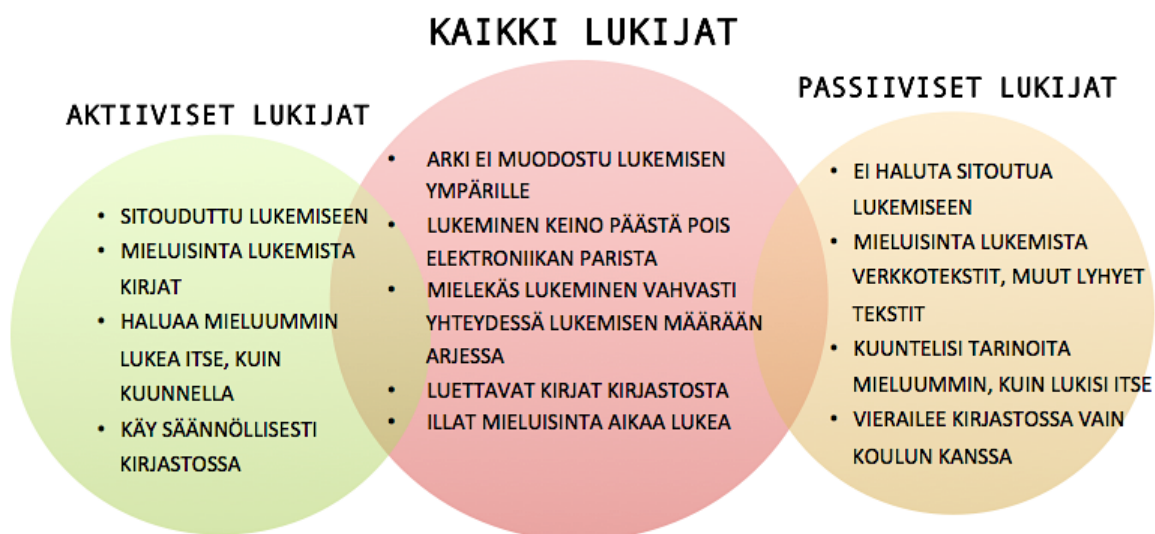
eläytyminen tarinaan oli vaikeaa. Myös kulttuuri, jossa lapsuus oli vietetty, vaikutti osaltaan siihen, miten luettavaan tarinaan eläytyminen lapsen mielestä onnistui.

“Mä oon asunu (lapsuuden) eri maassa, et siellä ei oo mitään kirjastoja tai mitään. Sen takia ehkä mä en ikinä lukenu mitään... Niin sitten mä en osaa niinku ees nykyään mennä siihen mukaan, siihen kirjaan. Mä en niinku saa siitä (lukemisesta) mitään...” P3

Huomioitavaa oli, että lasten käsitys lukuharrastuksesta rajoittui yhä tiiviisti *kirjojen* lukemiseen, eikä niinkään verkkotekstien, lehtien tai muiden tekstien lukemiseen. Vaikka olimme useaan kertaan koko oppilasryhmän kanssa keskustellessa, että kyselylomakkeiden jaon yhteydessä ja yksilöhaastattelujen alussa muistuttaneet, että meidän tutkimuksessamme lukuharrastus käsittää *kaiken* mielihyvää tuottavan lukemisen, suuntautui oppilaiden ajatus lukuharrastuksen yhteydestä automaattisesti kirjojen lukemiseen.

“Ei mulla oo ikinä ollu lukuharrastusta, ku en ees lue mitään... En oikein tykkää lukea muuta ku niitä peleihin liittyviä tarinoita joskus konneella ja jotain tuota sarjakuvia tai tämmösiä, että en oikeastaan kirjoja tai muuta...” P1

6.2 Lukuharrastus viidesluokkalaisten arjessa



KUVIO 4 LUKUHARRASTUS ARJESSA

Arjen rakentuminen on lukuharrastuksen kannalta olennaista, sillä jos lukuharrastus ei ole osana arkea, ei sitä oikeastaan edes ole. Yhtenä tutkimuskysymyksenä halusimme selvittää, kuinka lapset kertovat narratiiveissaan lukemisen näkyvän heidän arjessaan. Yleisesti kertomuksissa oli selvää, että viidesluokkalaisten lukijoiden arki ei rakentunut lukuharrastuksen ympärille, vaan aktiivisilla lukijoilla lukuharrastus muodostui pieneksi osaksi arkea. Arjessa aktiiviset lukijat käyttivät lukemiseen aikaa noin tunnin kerrallaan, kun passiivisten lukijoiden lukemiseen käytetty aika oli 1–20 minuutin välillä.

Narratiiveissa nousi vahvasti esille, että viidesluokkalaisten arjessa on paljon virikkeitä, joita he pitävät vahvasti mielenkiintoisina ja tärkeinä. Arjen mielekkäinä virikkeinä mainittiin useita kertoja puhelin, tietokone ja tietokonepelit, televisio ja tabletit. Myös perinteisempiä aktiviteetteja, kuten harrastukset ja kavereiden näkeminen mainittiin. Viidesluokkalaiset ilmaisivat kertomuksissaan vahvasti sen, että ellei motivaatio lukemiseen ei suuri, voittaa muu tekeminen arjessa ajan itselleen, eikä lukemiselle haluta uhrata aikaa.

“Yleensä katon vaikka telkkarii ja mä tykkään enemmän, ku mä vaikka lukisin, niin kattoo elokuvia tai jotain sarjaa ja sit mä oon vaan puhelimella tai tietokoneella...” P2

“Mun mielestä se (lukeminen) on vaan niin tylsää. Mä en oikeesti jaksa yhtään niinku, ku mulla ei oo vaan aikaa siihen lukemiseen. Jos pitäis lukea, niin mieluummin vaikka istuisin ja kattoisin seinää.. En ees muista, että oisin luku ehkä yhtäkään kertaa vapaa-ajalla (viimeisen vuoden sisällä)...” P3

Aktiiviset lukijat selittivät lukumotivaatiota ja arjessa aktiivisesti lukemisen syitä lukemisen mielekkyydellä ja uusien lukukokemusten janoamisena, mutta lukemisen pariin suuntauduttiin tietoisesti myös, jotta kaikkea aikaa ei vietettäisi pelkästään laitteiden ja näyttöjen äärellä. Myös passiiviset lukijat mainitsivat, että liiallinen näyttöjen ääressä oleminen saa usein jopa särkemään silmiä ja päätä, jolloin tulee välillä halu tehdä jotain muuta, esimerkiksi lukea. Silti lukeminen ei kuitenkaan motivoin niin paljoa, että siihen haluttaisiin sitoutua säännöllisesti ja aktiivisesti.

Viidesluokkalaisten suosittua mielikirjallisuutta olivat jännityskirjat, fantasiakirjat ja ennätyskirjat. Tärkein hyvän kirjan kriteeri on se, että tarinassa on jännitystä. Aktiiviset lukijat suosivat perinteisiä kirjoja ja lukivat verkkotekstejä vain vähän tai eivät korostaneet niiden merkitystä narratiiveissaan ollenkaan. Aktiiviset lukijat halusivat myös sitoutua pidemmäksi ajaksi lukemiseen, joten heille mieluisinta lukemista olivat kirjat. Passiiviset lukijat tuntuivat karttavan kirjoja ja olivat kiinnostuneempia verkkoteksteistä ja pitkää sitoutumista vaatimattomista lyhyistä teksteistä, kuten lehdistä ja uutisista. He myös korostivat lukemisen pitkäveiteisyyttä, mikä selittää vapaa-ajan lukemisen sitoutumisen karttamista. Jokainen passiivinen lukija kertoi, että kuuntelisi tarinoita mieluummin, kuin lukisi niitä itse. Tarinoiden kuunteleminen mahdollistaisi sen, että kuuntelemisen ohessa voisi tehdä halutessaan muita mielenkiintoisia asioita, kuten selailla puhelinta,

eikä lukeminen kamppailisi jatkuvasti muiden virikkeiden kanssa. Tarinoita kuuntelemalla olisi myös mahdollista uppoutua paremmin kertomukseen.

“..et jos mä lukisin nyt vaikka ite ja mulle nyt tulee vaikka puhelimeen viesti, niin mä taas yritän alkaa kattoon (kirjasta), että missä mä olin, niin mun mielestä on helpompi kuunnella ja silleen, etten mä lue ite...” P2

Aktiiviset lukijat taas pitivät lukemista positiivisille lukuelämyksille tärkeän eläytymisen ehtona. Osa aktiivisista lukijoista kertoi kuuntelevansa tarinoita mielellään, mutta kuuntelemalla tarinaan ei päästy uppoamaan ja eläytymään niin vahvasti, kuin itse lukemalla.

“Mä vaan enemmän tykkään, niinku lukee ite niit asioita ja sitten, ku mä luen sen omalla äänellä. Musta tuntuu vähän oudolta, että joku lukee sulle.. Et silloin en oikein pääse mukaan siihen tarinaan... Ja taas kun ite lukee, niin uppoutuu aina sinne tarinan sisään...” A1

“Emmä oikeen tykkää siitä, että mulle kerrotaan sitä, koska silloin ei ehkä pysty eläytyyn niin hyvin siihen tarinaan...” A3

Kun viidesluokkalaiset lukivat, haettiin luettavia lehtiä ja kirjoja yleensä kirjastoista. Omatoimisuus arjessa ja vanhempien antama vastuu kulkea kirjastossa ilman aikuista, mahdollisti luettavan hakemisen myös itsenäisesti. Kirjastossa ei kuitenkaan käyty usein ja passiivisilla lukijoilla kirjastokäynnit rajoittuivat ainoastaan koulupäivän aikana tehtyihin kirjastovierailuihin tai muun ulkoisen pakotteen ohjaamaan toimintaan lähteä kirjastoon. Aktiiviset lukijat kertoivat vierailevansa yleensä kirjastoissa säännöllisesti, mutta lukuharrastuksen taantuma- tai laskukausina kirjastokäyntejä tapahtui oli harvemmin. Passiiviset lukijat olivat merkanneet kirjaston paikaksi, jonne ei kannattanut mennä ilman ulkoista pakotetta.

“Mutta nyt ku mä oon vanhempi, niin se on varmaan vasta tänä vuonna tullu se, et mä pääsen menemään sinne kirjastolle niinku ihan yksinki. Tai siis saan mennä...” A1

“Mä käyn kirjastossa vaan silloin, ku äiti pakottaa. Muuten en kävis yhtään... Ope on sanonu sille, että lukeminen on tärkeätä ja niin, että pittää lukea, niin sitte äiti on pakottanu lähtemään sinnekki, mutta ei mua kiinnosta yhtään ja se on vaan tosi tylsä!” P3

Mielekkään luettavan yhteys lukumotivaatioon ja lukemiseen käytettyyn aikaan korostui narratiiveissa lukuisia kertoja, joten oli mielenkiintoista kuulla, kuinka viidesluokkalaiset etsivät ja löysivät heitä kiinnostavaa luettavaa. Jälleen, myös tässä yhteydessä tutkimusjoukko jakaantui kaksiin eri tyyppisiin, kertomuksissa esille nousseisiin piirteisiin, aktiivisten ja passiivisten lukijoiden perusteella. Passiiviset lukijat eivät itse etsineet mielekästä luettavaa, vaan lukeminen jäi täysin suositusten ja opettajan tai vanhempien lukemaan kannustamisen ja kirjojen tarjoamisen varassa. Aktiiviset lukijat etsivät uutta mielenkiintoista luettavaa aktiivisesti kirjastoista. Uutta luettavaa löytyi myös muiden aktiivisten lukijoiden kanssa käytyjen keskustelujen ja suosittelujen perusteella. Aktiiviset lukijat mainitsivat myös kirjojen löytymisen olevan yhteydessä onneen: ikinä ei voinut ennalta tietää, tuleeko kirjastosta löytymään mielenkiintoisia kirjoja.

“Mä löydän kirjoja onnella. Katon vaan jotain niitä kirjoja ja katon vaikka sitä takakantta ja lainaan vaan sen kirjan ja niin, ei siinä mittään, sit mä luen sen ja sitten ku se onki hyvä kirja, niin mä lainaan niitä (saman kirjasarjan kirjoja) vaan lisää kirjastosta...” A3

“Sit mä meen kirjastoon ja mä vaan nään jonku mielenkiintoisen kirjan ja voin kattoo, että onko se joku hyvä ja alan lukeen sitä ja jos se on hyvä niin jatkan vaan lukemista...” A2

”Jos mä haluun lukee vaikka jonku kirjasarjan, niin sitten mä lähen ettimään, että onko ne tehny jotain uutta kirjaa, sieltä kirjastosta...” A1

Yhteistä kaikille lukijoille oli lukemisen mieluisin ajankohta. Kaikissa narratiiveissa mieluisimmaksi ajankohdaksi vapaa-ajalla lukemiseen korostuivat illat, jolloin pyrkimyksenä oli lukemisen avulla rauhoittua ja rentoutua ennen nukkumaan menoa. Lapsille, jotka eivät olleet sitoutuneita lukuharrastukseen, ei kuitenkaan ollut niin suurta merkitystä lukemisen ajankohdalle. Aktiivisille lukijoille iltalukeminen taas oli tärkeä osa päivää.

”Luen yleensä illasta, koska silloin siitä (lukemisesta) saa sellaisen mukavan fiiliksen sen jälkeen ja se ehkä auttaa myös nukkumiseen...” A1

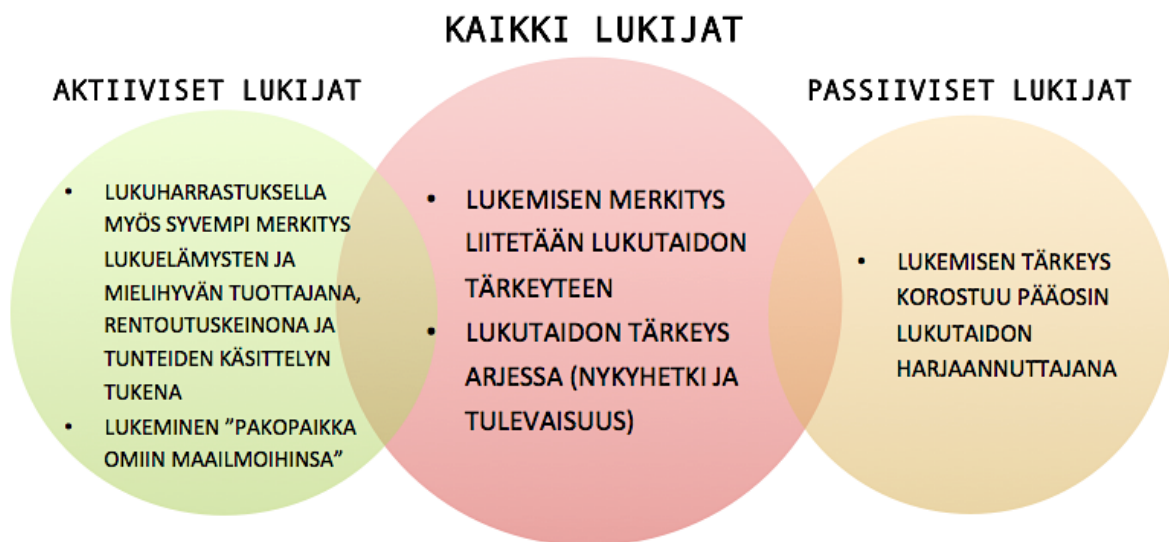
”Illalla, ku on vaikka vähän väsyny, niin on kiva vaan ottaa kirja ja lukea sitä...” A2

Illalla lukemisen taustalla oleviksi syiksi mainittiin myös useaan otteeseen se, ettei haluttu olla liikaa puhelimella tai muulla elektronisella laitteella, vaan haluttiin tietoisesti irtaantua elektroniikasta ja etenkin iltaisin suunnata tekeminen mieluummin lukemisen pariin.

”Illalla ei oo mitään muutakaan tekemistä... Enkä mä ikinä haluis olla millään puhelimellakaan koko aikaa ja kyllä niitä (kirjoja) on kuitenkin kiva lukea... Jos on ollu vaikka kauan tietokonneella, niin sit ku on vaikka lukenu illalla, niin tulee semmonen kiva tunne, että on mieluummin lukenu, ku ollu vaikka illanki laitteella tai silleen...” A2

”Mä en haluis olla puhelimella ainakaan yhdeksän tai kymmenen jälkeen, koska mulla helposti alkaa särkeen päätä ja välillä alkaa silmiä ihan hirveleen tai silleen... Niin mä yritän olla puhelimelta pois yhdeksän jälkeen... Niin sen jälkeen, jos mulla on tylsää, niin mä katon telkkarii tai sitte joskus mul tulee mieli silleen, että mä haluan lukee, etten ois sillä puhelimella...” P2

6.3 Lukuharrastuksen ja lukemisen merkitys elämässä



KUVIO 5 LUKUHARRASTUKSEN JA LUKEMISEN MERKITYS

Viidesluokkalaisille lukeminen ja lukuharrastus eivät olleet kertomuksissa elämän tärkeimmiksi kuvattuja asioita, mutta ne sisälsivät erilaisia merkityksiä lukijan elämälle. Yleisesti kaikkien lukijoiden narratiiveissa lukemisen merkitys liitettiin ensisijaisesti lukutaidon yhteyteen ja hyväksi tekniseksi lukijaksi kehittymiseen. Kaikissa narratiiveissa korostettiin lukemisen arkista tärkeyttä, sillä maailma on pullollaan tekstejä. Lukemisen tärkeys nähtiin myös sen sosiaalisessa käyttömerkityksessä.

"Kyllähän se lukeminen nyt niinku, vaikka nyt ja parin vuoden päästä, jos ei osaa lukea, ku on kaikkea niinku, niinku semmosii vaikka lehtiä ja siellä tapahtuu jotain tärkeitä, niin on se vähän vaikeeta tietää, mitä maailmassa tapahtuu jos ei lukis tai osais lukea ollenkaan..." A2

"Mut lukeminen on kyllä tärkeää. Jos niinku, vaikka työssähän sitä tarvii niinku tulevaisuudessa ja koulussa pitää tiettenki osata lukea tai jos vaikka saa kaverilta viestin, mutta kyllä mä sen verran mun mielestä osaa, että pärjään vaikka en usein luekaan. Mutta jos en sitte osaiskaan lukea, niin se ois kyllä hirveetä ja mua hävettäis, että en mä sitä ilman pärjäis..." P3

"Jokapaikassahan täällä kuitenkin on niitä tekstejä, niin pitäähän sitä kaupassa vaikka tietää, että onko se nyt jotain sian maitoa vai lehmän maitoa vai mitä..." P1

Aktiivisten lukijoiden kerronnassa tuli kuitenkin selvästi esiin, että lukemisella ja lukuharrastuksella oli heille syvempikin merkitys, kuin vain välineellinen arvo lukutaidon kehittäjänä. Lukeminen korostui aktiivisten lukijoiden tarinoissa arkea värittävänä ja monipuolistavana harrastuksena, jonka parissa oli mahdollista uppoutua täysin omiin maailmoihin, rentoutua ja rauhoittua arjen keskellä. Lukemista kuvailtiin ikään kuin "piilopaikkana", johon pääsi pakenemaan milloin tahansa. Lisäksi aktiivisille lukijoille lukeminen oli tärkeä tapa käsitellä tunteita ja päästä henkisesti pois stressaavista tilanteista.

"Se lukeminen on kuitenkin mulle semmonen tapa, että rentoutua ja unohtaa niinku kaikki muu, jos vaikka stressaa tai niin..." A3

”Mun mielestä se on kyllä tosi tärkeätä, että saa lukea ja just pääsee lukemaan niitä tarinoita. Iltasin varsinkin olis tosi tylsää jos ei sais lukea, että kyllä mun mielestä elämässä pitää olla myös sitä semmosta lukemista...” A2

Lukemisen merkitys koettiin tärkeäksi, kun luetut tarinat olivat kiinnostavia ja mukaansa tempaavia. Aktiivisille lukijoille lukemisen merkitys muodostuikin pääasiassa mielenkiintoisten tarinoiden tuottamista lukuelämyksistä ja tarinaan uppoutumisesta. Tärkeimpiä kriteerejä hyvälle tarinalle olivat jännitys, mukautuvuus ja samaistuttavat henkilöt.

”Mä haluan yleensä lukea just niitten tarinoitten takia, että kyl mä pystyn elämään niinku vähän aikaa ilman kirjoja, mutta kyllä se on kuitenkin semmonen, mistä mä tykkään, että kyllä se lukeminen vaikuttaa aika paljon siihen, mitä tapahtuu myös mun elämässä...” A1

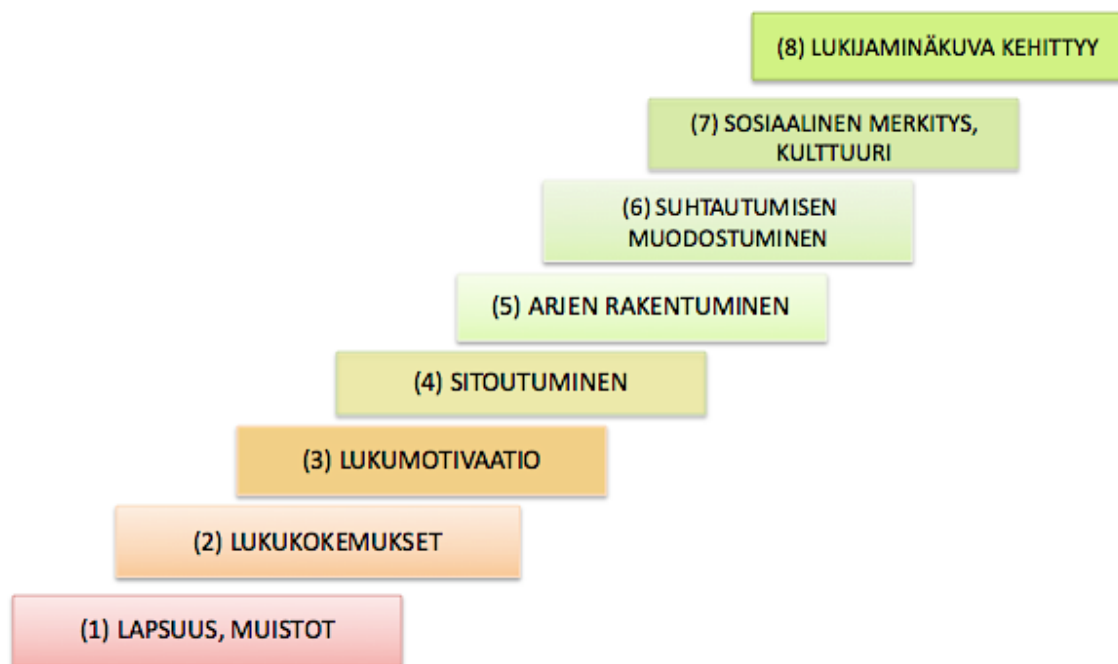
”Parasta on just se, kun on semmonen mielenkiintoinen tai jännittävä tarina niinku... Ja ne henkilöt semmosia, että haluaa vaan koko ajan tietää, mitä niille tapahtuu siitä, et silloin sitä vaan eläydyt siihen hetkeen...” A3

Passiivisten lukijoiden narratiiveissa lukukokemusten tärkeys ei korostunut lainkaan. Lukeminen koettiin kyllä tärkeäksi, mutta tärkeys korostui lukemisen taitona, eikä niinkään harrastuksena tai mielihyvän tuottajana. Passiiviset lukijat selittivätkin lukemisen tärkeyttä pääasiassa koulussa pärjäämisen ja tulevaisuuden työllistymisen näkökulmasta.

6.4 Lukijaksi kasvamisen kehityspolku narratiiveissa

Tutkimme, miten viidesluokkalaiset kuvasivat kerronnassaan lukijaksi kasvamisen kehityspolkuaan. Tutkimme lukijaksi kasvamista lukuharrastuksen ja lukumotivaation näkökulmasta. Eritoten tutkimuksemme pureutui siihen, mitkä asiat

ovat merkityksellisiä lukijaksi kasvamiselle ja lukuharrastuksen sekä lukumotiivaation syntymiselle. Olimme myös kiinnostuneita siitä, onko viidesluokkalaisten kertomuksista mahdollista löytää yhteisiä vaiheita, joiden kautta yksilölliset lukuharrastuksen kehityspolut ovat muodostuneet. Kertomuksista nousi esille merkittäviä vaiheita, jotka vaikuttavat ihmisen elinkaaren aikana lukemiseen suhtautumiseen, lukumotiivaation syntymiseen ja vapaa-ajan lukemisen, eli toisin sanoen lukuharrastuksen muodostumiseen ja sen ylläpitämiseen. Kutsumme näitä lukijaksi kasvamisen vaiheita askelmiksi lukuharrastukseen.



KUVIO 6 LUKIJAKSI KASVAMISEN ASKELMAT

Nämä lukuharrastuksen kehityspolun askelmat eivät etene kronologisessa järjestyksessä, vaan ne muodostavat jokaisen lukijan kohdalla oman, yksilöllisen järjestyksensä. Askelmat eivät esiinny polun aikana ainoastaan yhtä kertaa, vaan ne voivat esiintyä polun varrella useita kertoja ja näyttäytyä jokaisella kerralla lukijalle erilaisena. Kehityspolun askelmat ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toisiinsa ja niiden sisällä sekä niiden välisessä järjestyksessä tapahtuu jatkuvaa muutosta ja ajatustyötä, riippuen yksilön kokemuksista, muistoista ja valinnoista. Kehityspolun ajatuksena on se, että menneisyys, nykyhetki ja tule-

vaisuus ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään ja ne muokkaavat toisiaan, ohjaillen lukijan nykyhetken valintoja ja lukijaksi kasvamista. Avaamme seuraavaksi polun askelmien merkityksiä kuviossa esitetystä numerojärjestyksessä.

(1) Muistot, lapsuus ja kulttuuri vaikuttavat lukuharrastuksen kehityspolulla siihen, minkälaisen ensikosketuksen lapsi saa lukuharrastukseen. Jokaisessa narratiivissa lapsi liitti kerrontaansa muistot lapsuuden iltasaduista. Voidaan siis ajatella, että lukuharrastuksen kehityspolku alkaa jo aikana, ennen lapsen lukutaidon kehittymistä. Narratiiveissa tuli esiin muistoja iltasaduista, ensimmäisistä kirjoista, kotona olleista kirjoista ja lukemaan oppimisesta. Kaikissa narratiiveissa tuli ilmi, että vanhemmat olivat lukeneet lapsilleen pienenä, mutta lukemaan oppimisen jälkeen lukeminen kotona oli vähentynyt ja siirtynyt suurimmaksi osin lapsen omalle vastuulle. Lukemiseen motivoituneet lapset olivat kuitenkin jatkaneet iltasatuperinnettä lukemalla itse iltaisin. Aktiivisilla lukijoilla muistot olivat mielessä selkeinä, kun taas passiiviset lukijat eivät olleet muistoistaan varmoja, eivätkä ne olleet jääneet tarkasti mieleen.

“Mulla on ainakin tosi kivoja muistoja siitä (lukemisesta), koska se antaa vaan aina semmosen kivan fiiliksen niinku... Jääny mieleen vaan semmonen kaikki kiva ja niinku mukava olo sen jälkeen, ku mulle on luettu tai oon ku oon myöhemmin myös ite lukenu...” A1

“Mmm, emmää muista oikeen mitään muistoja. Ehkä mulle on jotain iltasatuja luettu, mutta en oo ees niistä niin varma. Ehkä iskä keksi niitä vaan omasta päästä... On mulle kai joskus kuitenkin iltasatuja luettu...” P1

Useissa narratiiveissa kerrottiin ensimmäisistä vahvoista **(2) lukukokemuksista**, joilla koettiin olevan merkitys lukemiseen suhtautumiseen, lukuharrastuksen kehityspolun alkutaipaleella. Lukuharrastukseen nykyhetkellä sitoutuneet oppi-

laat kuivailivat narratiiveissaan ensimmäisen vahvan lukukokemuksen olleen kuin ”käännepaikka” lukuharrastuksen syntymiselle tai sen syntymättömyydelle. Passiivisilla lukijoilla ensimmäiset vahvat negatiiviset lukukokemukset olivat muodostaneet kuin muurin lukuharrastuksen ympärille. Huonot lukukokemukset kasvattivat lapsen kynnystä tarttua uudelleen kirjaan ja etsiä mielenkiintoista luettavaa. Myös aktiiviset lukijat kokivat käännepaikan merkittäväksi. Vahva positiivinen lukukokemus oli vaikuttanut lapseen niin merkittävästi, että se oli ikään kuin *koukuttanut* lapsen lukemaan lisää. Tämä aktiiviseksi lukijaksi johtanut käännepaikka, muisto, oli selkeänä kertojan mielessä ja kokemuksesta kerrottiin innokkaasti, varmoin ottein.

”Enimmäkseen mä kiinnostuin siitä Harry Potterin kautta, kun mä sain joskus talvella pari vuotta sitten lahjaks tän Harry Potterin ensimmäisen kirjan, niin mä oon luku sen nyt parikolme kertaa niinku. Sit mä sain sen toisen osan siitä...” A1

”No kun mä luin just sitä kirjasarjaa, niin luin siitä silloin sen ekan kirjan... Jäin siihen ihan koukkuun ja sit mä vaan aloin lukemaan... Et se oli kyllä tosi hyvä kirja, että luin vaan niitä ja sit, ku oli jotain muita kirjoja, niin sitten vaan aloin lukemaan niitäkin...” A2

”Mä oon pienenä luku jotain tosi hyvää kirjaa, jonka lainasin koko ajan vaan uudelleen ja uudelleen ja uudelleen ja sitten mä en yhtäkkiä enää löytäny sitä kirjaa (kirjastosta) ja se oli ihan kauheeta...” A3

(3) Lukumotivaation koettiin olevan vahvasti yhteydessä mielekkääseen lukeamiseen ja lukukokemuksiin. Lukumotivaatio vaihteli kertomuksissa sen mukaan, oliko lukijalla ollut helposti saatavilla mielekästä ja motivoivaa luettavaa. Jokainen lukija korosti narratiivissaan sitä, että luettavassa tarinassa täytyi olla jännitystä ja siihen täytyi päästä eläytymään. Jos tarina ei ollut miltei osin jännittä-

vä, eikä lukiessa päässyt uppoutumaan kirjan tapahtumiin, ei lukumotivaatio kasvanut, vaan pikemminkin laski tai taantui hetkeksi kokonaan.

“Ja sit kun mä tykkään lukee niitä tarinoita, niinku monesti tarinat on yleensä tosi iso syy siihen, miks mä tykkään lukea, koska tarinat on kiinnostavia... Ja jos ne ei oo, niin silloin mun lukeminen oikeestaan pysähtyy, ku ei mulla oo silloin oikeen mitään syytä sit jatkaa sitä lukemista...” A1

(4) Lukemiseen sitoutuminen vaikutti vahvasti **(5) arjen muodostumiseen**. Aktiivisilla lukijoilla lukuharrastuksen ja lukumotivaation aiemmat kehitysaskelmat vaikuttivat siihen, että lukuharrastukseen sitouduttiin ja lukeminen muodostui osaksi arkea. Passiivisilla lukijoilla arki muodostui muun, mielenkiintoisempaan pidetyn toiminnan ympärille. Heillä lukemisen mielenkiinnossa voittavia aktiviteettejä olivat muun muassa tietokoneella pelaaminen, television katselu, puhelimen selailu. Elektroniikka ja laitteilla ajan viettäminen mainittiin kaikissa narratiiveissa yleisimpinä mieluisina ajanviettotapoina.

“Yleensä katon vaikka telkkarii ja mä tykkään enemmän, ku mä vaikka lukisin, niin kattoo elokuvia tai jotain sarjaa ja sit mä oon vaan puhelimella tai tietokoneella...” P2

“Yleensä enimmäkseen mieluummin vaan pelaan (tietokoneella), ku meen kotiin...” P1

“Mieluummin ku luen niin oon vaikka puhelimella ja käyn kavereitten kaa ulkona ja harrastuksissa...” P3

(6) Lukemiseen suhtautuminen muodostui suhteessa aiempiin lukukokemuksiin ja -muistoihin, sekä nykyhetkeen. Suhtautumisessa korostui erityisesti lukukokemusten tasapaino, sillä suhtautuminen lukemiseen ei yhdessäkään narratiivissa ollut kirkkaasti koko kertomuksen aikaa joko täysin kielteinen tai täysin myönteinen, vaan se vaihteli kerrottavana olevan lukukokemuksen mukaan.

Kun lapsi kertoi mielekkäästä lukukokemuksesta, suhtautui hän kerronnassaan lukemiseen myönteisesti ja vastaavasti turhautumista aiheuttaneista lukukoke-
muksista kerrottaessa suhtautuminen näkyi ristiriitaisena tai kielteisenä. Jokai-
sen viidesluokkalaisen polkuun mahtui sekä hyviä, että huonoja lukukokemuk-
sia, mutta merkittävää oli se, kumpia oli enemmän ja kummat olivat lapselle it-
selleen merkittävämpiä. Jos lapsi antoi suurempia merkityksiä positiivisille luku-
kokemuksille lukupolkunsa aikana, johti se yleensä lukuharrastukseen sitoutu-
miseen ja positiiviseen suhtautumiseen vapaa-ajan lukemista kohtaan. Negatii-
visten lukukokemusten suurempi painoarvo taas johti kielteiseen lukemiseen
suhtautumiseen. Jos lukukokemukset eivät herättäneet tunteita suuntaan tai
toiseen, oli lukemiseen suhtautuminen pääosin neutraalia.

*“Välillä lukeminen on silleen ihan kivaa.. Ainakin yleensä mä
käytän iltasin vaikka siihen aikaa, että mä oon puhelimella ja
sitten niinkö, no joskus vaikka mä saatan lukee.. Jotkut kirjat
on ihan hyvii, mut yleensä mä en tykkää oikeestaan lukee, ku
en oo oikeestaan löytäny niitä mitään oikeesti hyvii kirjoja...”*

P2

(7) Sosiaalinen ja kulttuurinen merkitys vaikutti polun varrella siihen, kannus-
tiko sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö lasta lukuharrastuksen pariin, vai oliko
lukeminen lapsen oman aktiivisuuden nojassa. Aktiivisten lukijoiden keskuu-
dessa lukemisen sosiaalinen merkitys näkyi vuorovaikutuksena ja lukukoke-
musten jakamisena muiden aktiivisten lukijoiden kanssa, mikä osaltaan kohotti
ja piti yllä lapsen sisäistä lukumotivaatiota. Etenkin kirjan juonesta, tarinoista ja
henkilöistä keskusteleminen näkyi aktiivisten lukijoiden narratiiveissa ja yhtä
aikaa saman kirjan lukeminen ja lukukokemusten jakaminen oli lukumotivaation
kannalta merkittävä tekijä. Aktiiviset lukijat myös vinkkasivat arkisten keskus-
te-
lujen yhteydessä toisilleen hyviksi kokemiaan kirjoja, mikä helpotti mielenkiintoi-
sen luettavan löytämistä.

“Niinku vaikka Harry Potterista puhutaan tosi paljon, melkein päivittäin ja sitten niinku kaikista muista tän kaltaisista kirjoista, joita luetaan...” A1

“No aika paljon on sellasii (muistoja), kun me luettiin just sen mun pikkusiskon kaa aika paljon samaa, semmosta kirjasarjaa, niin sit on ollu kivaa, ku tavallaan se toinen on jo luku sen, ku miettii, että mitähän siinä on oikeasti tapahtunu, kun se toinen jo tietää. Ja se on ollu kivaa jännittää yhdessä, kun on luettu samaa kirjaa tai kirjasarjaa yhtä aikaa...” A2

“Mulla on semmosia kavereita, jotka ei ees lue, niin ei ne kyl oikeen innosta muakaan lukemaan...” P3

Erään passiivisen lukijan narratiivissa nousi esiin vahvasti myös kulttuurin merkitys: jos lapsuuden kulttuurissa ei arvostettu lukemista ja kannustettu lapsia pienestä pitäen lukemaan, jää lukuharrastus lapsen oman kiinnostuksen ja aktiivisuuden varaan ja myöhemmällä iällä kulttuurin muodostamaa lukijaminäkuvaa on vaikea lähteä muuttamaan.

“Mä oon asunu (lapsuuden) eri maassa, et siellä ei oo mitään kirjastoja tai lueta tai mitään. Sen takia ehkä mä en ikinä luku mitään, niin sitten mä en osaa niinku ees nykyään mennä siihen mukaan, siihen kirjaan tai ees alkaa lukemaan. Mä en niinku saa siitä mitään...” P3

Kuvion viimeinen askelma, **(8) Lukijaminäkuva**, kehittyy, mukautuu ja muuttuu jatkuvasti kaikkien askelmien vaikutuksesta ja suuntaa seuraavien askelmien suuntaa ja merkitystä. Lukijaminäkuva sisältää myös tietoisuuden siitä, miksi luetaan ja mitä lukeminen ja lukuharrastus lukijalle antaa. Lukijaminäkuva esiintyykin lasten kerronnassa ikään kuin lukemisen merkitysten ja lapsen vuoropuheluna.

6.5 Paljon ja vähän lukevan viidesluokkalaisten polku lukuharrastukseen

Yleisesti kaikissa kuudessa narratiivissa tuli esiin useita yhteisiä teemoja ja piirteitä, joita on esitelty edellisissä luvuissa. Koska myös kertomuksista tulkitut lukuharrastuksen kehityksen erot olivat kuitenkin merkittäviä, halusimme muodostaa kaksi erilaista lukumotivaation ja lukuharrastuksen kehityspolkua, jotka ovat toistensa vastakohtia:

*aktiivisesti lukevan viidesluokkalaisten kehityspolun ja
passiivisesti lukevan viidesluokkalaisten kehityspolun.*

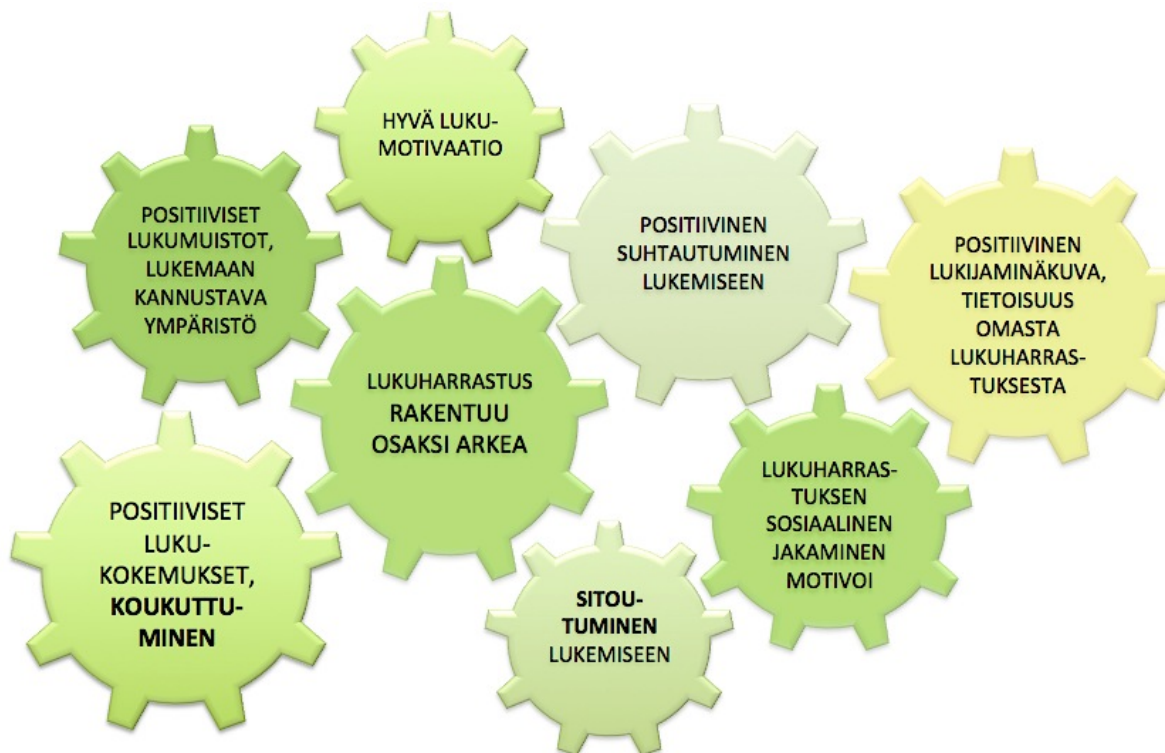
Polkujen avulla voimme nähdä ja ymmärtää piirteitä, jotka ovat edistäneet tai estäneet tutkimushenkilöidemme lukuharrastukseen kasvamista ja ottaa piirteet huomioon lapsen lukupolun kehityksen tukemisessa, näitä näkökulmia hyödyntäen.

Lukijaksi kasvamisen polut ovat fiktiivisiä kokonaisuuksia ja ne on muodostettu täysin viidesluokkalaisten narratiiveissa nousseiden asioiden, merkitysten ja lukijaksi kasvamisen vaiheiden pohjalta. Polut eivät johdattele täysin yhtenkään haastateltavan narratiivia, vaan ne on muodostettu koko haastatellun tutkimusjoukon haastatteluaineistoa hyödyntäen. Kehityspoluissa on hyödynnetty edellisessä luvussa esiteltyjä askelmia. Haluamme korostaa, että polun askelmat eivät todellisuudessa aina esiinny kuvaamassamme järjestyksessä, vaan askelmissa voi olla päällekkäisyyksiä ja ne voivat esiintyä yksilöllisesti lukuisissa eri järjestyksissä. Yksi askelma voi myös valita lukuharrastuksen polulta monta eri paikkaa ja näyttäytyä jokaisella kerralla erilaisena. Poluissa esitellään narratiivisessa muodossa lukumotivaation, lukijaminäkuvan ja lukuharrastuksen syntymisen vaiheita, erikseen aktiivisen, lukemiseen sitoutuneen viidesluokkalaisten sekä passiivisen viidesluokkalaisten lukijan näkökulmasta.

Aktiivisen ja passiivisen lukijan määritelmät löytyvät kohdasta 6 *Tulokset*.

6.5.1 Narratiivi: Polku aktiiviseksi lukijaksi

Alla olevassa kuvioissa olemme esittäneet aktiiviseksi lukijaksi kasvun kehityspolun. Polku on muodostettu lukuharrastuksen ja lukumotivaation kehityskuvion (Kuvio 7 Askemat aktiiviseksi lukijaksi) askelmia noudattaen. Askelmien sisäiset tapahtumat ja narratiivin juonikulku on fiktiivinen, mutta se on muodostettu täysin tutkimuksemme aktiivisten lukijoiden kertomuksia pohjana käyttäen. Tutkimuksessamme aktiiviseksi lukijaksi kasvaminen edellyttää myönteisiä lukumuistoja ja -kokemuksia, jotka saavat alkunsa jo lapsuudessa, ennen lapsen oman lukutaidon kehitystä. Positiiviset lukukokemukset kehittävät positiivista lukijaminäkuvaa ja myönteistä suhtautumista vapaa-ajan lukemiseen. Aktiiviseksi lukijaksi kasvamisen polulla merkittävin askel kohti aktiivisista, lukuharrastukseen sitoutunutta lukijuutta on vahvan positiivisen lukukokemuksen aiheuttama *koukuttuminen*, eli toisin sanoen *lukemisen kipinä*, jonka ajattelemme olevan ikään kuin käännekohta aktiiviseksi lukijaksi kasvamisen polulla. Tarina on kuvaus aktiiviseksi lukijaksi kasvamisesta.



Kuvio 7 ASKELMAT AKTIIVISEKSI LUKIJAKSI

Minulla on hyvät lukemisen muistot lapsuudesta. Vanhempani ovat aina näyttäneet lukevaa esimerkkiä ja lukeneet minulle, jo silloin, kun en osannut vielä itse lukea. Iltasadun lukeminen oli jokapäiväinen rutiini, joka helpotti rauhoittumista ennen nukkumaan menoa. Kotona oli aina kirjoja saatavilla. Kun kuuntelin vanhempieni lukevan minulle ja tutkin samalla itse kotona olevia kirjoja, aloin vähitellen tunnistaa tekstistä yksittäisiä sanoja ja muistin, miltä yksittäiset sanat näyttivät kirjoitetussa muodossa. Aloin tunnistaa kirjaimia oudoista sanoista ja vähitellen opin myös lukemaan. Lapsuuden ympäristö on aina kannustanut minua tutustumaan kirjoihin ja lukeminen onkin ollut osa arkirutiineja, jo pienestä pitäen. Kun opin itse lukemaan, vanhemmat lukivat minulle edelleen, mutta ajan saatossa lukeminen hieman vähentyi. Joskus vanhemmat lukivat minulle iltasatuja, mutta lopulta eivät aina niitäkään. Aloin kuitenkin itse lukea iltaisin, sillä olin tottunut siihen, että lukeminen kuuluu iltarutiineihini.

Muistan vahvasti ensimmäisen mieleen painuneen lukukokemuksen, joka muutti kaiken. Sain lahjaksi kirjan, jota aloin lukea. Kirjaa lukiessa uudet maailmat aukenivat ja lukeminen tempasi minut mukaansa. Kirjan tarina koukutti minut täysin. Eläydyin tarinaan ja upposin omiin maailmoihini aina, kuin luin kirjan tarinaa. Pystyin samaistumaan kirjan henkilöihin ja halusin tietää, miten heidän tarinansa jatkui. Kirjan juoni oli niin mielenkiintoinen, etten halunnut lopettaa lukemista. Aloin lukea päivittäin, yleensä iltaisin, ennen nukkumaan menoa. Kun sain kirjan luettua, halusin lukea sen uudelleen. Luin kirjan useita kertoja. Lopulta innostuin lukemaan koko kirjasarjan.

Kun kirjasarja oli luettu, olin hetken lukematta. Aloin heti kaivata lukemisen tunnetta ja jännittäviä tarinoita, kaikki niitä hyviä kokemuksia, joita lukeminen tuotti. Lähdin vanhempieni kanssa kirjastoon etsimään uutta mieleistä luettavaa. Katsoin kirjoja, tarkastelin niiden kansia ja luin takakannessa olevia esittelytekstejä. Lainasin kirjastosta muutaman kirjaehdokkaan ja toivoin, että löytäisin yhtä mielenkiintoisen kirjan, kuin mitä viimeksi lukemani kirjat olivat. Kotona aloin lukea lainaamiamme kirjoja, mutta ne eivät tempaisseet minua mukaan tarinaansa, kuten aiemman kirjasarjan kirjat olivat tehneet. En kuitenkaan luovut-

tanut, vaan luin alun kaikista lainaamistani kirjoista ja lopulta yksi kirjoista aiheutti jälleen lukemisen kipinän. Ei mennyt aikaakaan, kun kirja oli luettu yhdeltä istumalta. Seuraavana päivänä lähdimme taas vanhempieni kanssa kirjastoon. Lainasin lukemani kirjan kirjasarjasta useita kirjoja kotiin, jotta luettavaa riittäisi ainakin hetkeksi. Aloimme vähitellen käydä vanhempien kanssa kirjastossa, yleensä joka viikko.

Lukeminen säännöllistyi ja upposin kirjojen maailmaan aina vain pidemmäksi aikaa. Ennen lukemiseen innostumista saatoin lukea vain hetken kerrallaan, mutta nyt luin aina iltaisin sängyssäni, keskimäärin tunnin ajan. Välillä uuden kirjan etsiminen oli hankalaa, mutta yleensä kirjastosta löytyi kuitenkin kirja, joka innosti minut taas lukemaan. Joskus kirjat eivät kuitenkaan olleet niin jännittäviä, kuin olisin toivonut. Silloin lukemisen tahti vähentyi. Joskus kävi myös niin, ettei mielenkiintoista luettavaa kerta kaikkiaan löytynyt. Silloin luin sarjakuvia ja lehtiä siihen asti, että löysin seuraavan minua kiinnostavan kirjan.

Keskustelimme lukemisesta aina välillä koulussa ja silloin tällöin myös vanhemmat kyselivät lukemistani kirjoista. Lukukokemuksien jakaminen johti siihen, että ymmärsin, miksi lukeminen oli mielestäni mukavaa ja tulin tietoiseksi omasta lukuharrastuksestani. Päivittäisestä lukuhetkestä tuli tärkeä tapa rentoutua ennen nukkumaan menoa. Halusin myös lukea, jotta en olisi laitteella koko päivää. Puhelimella ja tietokoneella tuli oltua päivän aikana muutenkin, joten iltaisin oli hyvä rauhoittua kirjan ääressä. Opin myös käsittelemään omia tunteitani lukemisen avulla. Huonoina päivinä uppouduin kirjojen tarinoihin, jotta huono mieli helpottuisi ja stressi laantuisi. Lukiessa unohdin kaiken muun ja eläydyin tarinaan. Parasta lukemisessa oli kuitenkin edelleen lukemisen tuottama nautinto ja mielenkiintoiset lukuelämykset.

Aloin löytää koulusta kavereita, jotka olivat lukeneet tai lukivat samoja kirjoja, kuin minä. Keskustelimme usein lukemistamme kirjoista ja niiden henkilöistä. Jännitimme yhdessä tarinan etenemistä ja jaoimme omia lukukokemuksiamme. Lukuharrastuksen jakaminen samoista kirjoista kiinnostuneiden kavereiden kanssa innosti minua lukemaan yhä enemmän. Välillä myös vinkkasimme toisil-

lemme hyvistä lukemistamme kirjoista, jolloin uuden mielenkiintoisen kirjan etsiminen helpottui.

Nykyään pidän lukemisesta ja se on tärkeä osa jokapäiväistä arkeani. Luen silloin kun minulla on tylsää tai haluan muuten vain mukavaa tekemistä ajan kuluksi. Välillä tulee tunne, että on pakko saada lukea. Varsinkin silloin, kun minulla on kesken jännittävä ja mielenkiintoinen kirja. Vaikka aina lukeminen ei ole riemukasta, pidän sitä silti tärkeänä. Lukemisessa parasta on se, että sen avulla pääsee tutustumaan uusiin maailmoihin, eläytymään ja lukemisen avulla voi myös oppia. Olen myös huomannut, että lukutaitoni on kehittynyt lukuharrastukseni myötä. Lukeminen on mielestäni hyvä, monipuolinen ja hyödyllinen harrastus. Voisin helposti suositella lukemista kaikille.

6.5.2 Narratiivi: Polku passiiviseksi lukijaksi

Alla olevassa kuvioissa olemme esittäneet passiiviseksi lukijaksi kasvamisen kehityspolun. Polku on muodostettu lukuharrastuksen ja lukumotivaation kehityskuvion (Kuvio 8 Askelmat passiiviseksi lukijaksi) askelmia noudattaen. Askelmien sisäiset tapahtumat ja narratiivin juonikulku on fiktiivinen, mutta se on muodostettu täysin tutkimuksemme aktiivisten lukijoiden kertomuksia pohjana käyttäen. Merkittäviä askelmia passiiviseksi lukijaksi kasvamisen polulla ovat negatiiviset lukukokemukset, jotka ennustavat heikkoa lukumotivaatiota ja passiivista tai negatiivista suhtautumista lukemiseen. Negatiiviset lukumuistot- ja -kokemukset muokkaavat negatiivista lukijaminäkuvaa, jolloin sisäistä lukumotivaatiota ei synny ja lapsi ei halua sitoutua lukemiseen. Arki rakentuu muun toiminnan, kuin lukemisen ympärille, eikä lukuharrastusta synny. Tarina on fiktiivinen kuvaus passiiviseksi lukijaksi kasvamisesta.



KUVIO 8 ASKELMAT PASSIIVISEKSI LUKIJAKSI

Minulla ei ole paljoa muistikuvia lapsuuden lukumuistoista. Lapsena pidin kyllä tarinoiden kuuntelemisesta ja vanhemmat lukivatkin minulle, ainakin iltasatuja silloin tällöin, kun en osannut vielä itse lukea. Kotona taisi olla ainakin muutamia kirjoja, joita välillä itsekin tutkiskelin. Vanhemmat lukivat itse kotona pääsääntöisesti uutisia. Opin itse lukemaan koulussa ensimmäisellä luokalla.

Ensimmäiset mieleen tulevat lukukokemukseni ovat olleet huonoja. Kiinnostavaa lukemista on ollut hankala löytää ja kirjojen tarinat eivät olleet koukuttavia. En ole pystynyt samaistumaan kirjan henkilöihin ja eläytyminen kirjan tarinaan on ollut vaikeaa. Luin pääsääntöisesti vain koulussa ja silloinkaan lukeminen ei tuottanut positiivisia kokemuksia, vaan pääasiassa turhautumista. Koulussa täytyi lukea kirjoja, jotka olivat mielestäni tylsiä ja kirjan pääkohtaan pääseminen vei mielestäni liian kauan aikaa. Yritin etsiä mielekästä kirjaa, mutta luovutin ja kaikki vapaa-ajan lukeminen alkoi tuntua hieman turhautavalta. Kirjastossa kävimme joskus koulun kanssa ja myös vanhemmat pakottivat minut välillä kir-

jastoon. En kuitenkaan ollut ikinä kovin innoissani lähdössä sinne, sillä tiesin, että kiinnostavia kirjoja ei kuitenkaan löytyisi ja jos lainaisin kirjan, se jäisi kuitenkin lukematta ja minun täytyisi vain huolehtia kirjan palauttamisesta ajoissa.

Joskus luin sarjakuvia, ennätyskirjoja, verkkotekstejä tai lehtiä, joissa tekstiä oli vähemmän ja lukeminen oli helppo keskeyttää. Välillä sain lukemisesta hyviä kokemuksia, mutta en jaksanut sitoutua kunnolla lukemiseen. Lukeminen hiiptäkin pois päiväjärjestyksestä nopeasti. Arki kuitenkin alkoi muodostua muun toiminnan, kuin lukemisen ympärille. Halusin mieluummin nähdä kavereita, olla tietokoneella ja puhelimella, sekä käydä harrastuksissani. Tarinat kyllä kiehtoivat, mutta uppoudun niihin mieluummin elokuvien ja sarjojen, kuin kirjojen muodossa. Kun harvoin luen, käytän siihen vain vähän aikaa, yleensä noin 15 minuuttia. Yleensä sekin lukemiseen käytetty aika tapahtuu koulussa, kun ei ole mitään muuta tekemistä. Pidän kyllä tarinoista ja mieluummin kuuntelisin, kuin lukisin niitä. Silloin voisin myös samalla tehdä muutakin. Lukemisessa on se ongelma, että se keskeytyy jatkuvasti, kun keksin muuta mielenkiintoisempaa tekemistä tai saan esimerkiksi viestin puhelimeeni. Minun on hankala keskittyä ainoastaan lukemiseen.

Myöskään kaverini eivät lue vapaa-ajallaan, joten puhumme keskenämme muista asioista, kuten peleistä ja ihmissuhteista. Yleensä en vielääkään lue, mutta vasta yksi kaverini sattui mainitsemaan yhdestä lukemastaan kirjasta, joka oli hänen mielestään todella hyvä. Kun seuraavan kerran kävimme kirjastossa, päätin lainata kyseisen kirjan kouluun pulpettikirjakseni ja luinkin sen koulussa aika nopeasti. Se on ehkä paras kirja, jonka olen koskaan lukenut. Seuraavalla, kerralla, kun käymme koulun kanssa kirjastossa, saatan lainata pulpettikirjakseni uudelleen kirjan samasta sarjasta.

Nykyään en oikein tiedä, miten suhtautuisin lukemiseen. Toisaalta se on välillä ihan mukavaa, mutta yleensä en kuitenkaan innostu lukemisesta ja välillä se aiheuttaa jopa turhautumista ja ärsyyntymistä. Luulen, että se johtuu siitä, että mielekästä luettavaa on vaikea löytää, enkä jaksa lukea tarinoita, jotka minua eivät kiinnosta. Välillä tuntuu, että mielenkiintoista luettavaa on oikeastaan

mahdotonta löytää, joten en myöskään jaksa käyttää aikaani sen etsimiseen. Jos kuitenkin löytäisin helpommin oikeasti itseäni kiinnostavia kirjoja, uskoisin myös lukevani enemmän. Joskus jopa toivoisin, että osaisin eläytyä kirjojen tarinoiden, jotta saisin iltaisin muutakin tekemistä, kuin olla laitteilla ja näytöillä.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten yhteenvetoa

Tutkimusjoukkomme jakautui lukemisaktiivisuudeltaan kertomuksissa vahvasti lukemisaktiivisuudeltaan kahteen eri ryhmään: **aktiivisiin lukijoihin ja passiivisiin lukijoihin**. Tutkimuksessamme pureuduimme näiden kahden lukijaryhmän eroihin ja yhteneväisyyksiin, tutkimuskysymyksiemme näkökulmista.

Viidesluokkalaisten lukuharrastus ja lukumotivaatio kertomuksissa osoitti sen, että lukuharrastus, lukumotivaatio ja lukemiseen suhtautuminen on kaikilla lukijoilla hyvin muuttuvaa. Lukuharrastus käsitteenä liitettiin vahvasti kirjojen lukemiseen. Tutkimuksemme mukaan lukuharrastus ja sisäinen lukumotivaatio on sidottuna vahvasti mielekkääseen lukemiseen ja sen tuottamiin hyviin lukukokemuksiin, jotka koukuttavat lukijaa lukemaan lisää. Mielekäs lukeminen ja hyvät lukukokemukset edesauttavat myönteistä ja innokasta suhtautumista lukemiseen, jolloin lukemisen määrä arjessa kasvaa. Mielekkään luettavan vaikea löydettävyys aiheuttaa ristiriitoja, jotka johtavat lukumotivaation laskuun ja kielteisesti vapaa-ajan lukemiseen suhtautumiseen. Kaikkien lukijoiden lukijapolkuun kuului kuitenkin lukumotivaation nousu-, taantuma- ja laskukausia, jotka olivat sidottuina lukemismotivaatioon ja sen pysyvyyteen.

Aktiivisilla lukijoilla lapsuuden lukukokemukset olivat hyviä ja suhtautuminen lukemiseen lähinnä positiivista. Lukemista ja lukuharrastusta ohjasi sisäinen motivaatio, joka syntyi eläytymisen aiheuttamista elämyksellisistä lukukokemuksista. Passiivisilla lukijoilla lapsuuden lukukokemukset taas olivat huonoja tai neutraaleja ja suhtautuminen lukemiseen pääosin passiivista tai negatiivista. Eläytyminen tarinaan oli vaikeaa, joten hyviä lukukokemuksia ei syntynyt ja lukemista ohjasi ainoastaan ulkoinen motivaatio. Mielenkiintoista oli se, että aktiiviset lukijat saivat mielihyvää lähinnä fantasia- ja jännityskirjojen lukemisesta, jolloin lukuelämyksen taustalla oli eläytyminen ja tarinaan uppoutuminen. Passiiviset lukijat olivat enemmän kiinnostuneita faktapohjaisista teksteistä, joiden lukemista motivoi uuden oppiminen. Kokemusten pohjalta syntynyt lukija-

minäkuva ohjasi lukemiseen suhtautumista ja toiminnan suuntaamista joko lukemiseen tai sen torjuntaan.

Narratiiveissa **viidesluokkalaisten lukuharrastus arjessa** oli vaihtelevaa, mutta selvää oli se, ettei arki muodostunut yhdelläkään lukijalla lukemisen ympärille, vaan lukeminen ja lukuharrastus olivat mahdollisesti pieni osa arkea. Kaikki lukijat mainitsivat lukemisen olevan välillä keino päästä pois elektroniikan ja näyttöjen parista. Mieluisinta aikaa lukemiselle olivat illat, jolloin lukemisen avulla pystyi rentoutumaan hektisen päivän jälkeen. Mielekäs lukeminen oli vahvasti yhteydessä lukemisen määrään ja siihen käytettyyn aikaan arjessa. Kun luettiin, haettiin kirjat lähinnä kirjastoista. Aktiiviset lukijat kävivät kirjastoissa säännöllisesti, yleensä viikoittain. Passiivisilla lukijoilla kirjastovierailut rajoittuivat lähinnä koulupäivän aikana tehtyihin yhteisiin kirjastokäynteihin, joita ohjasi ulkoinen pakote. Aktiiviset lukijat olivat sitoutuneita lukemiseen ja lukeminen oli aktiivista, sekä siihen käytettiin kerrallaan enemmän aikaa. Aktiivisille lukijoille oli tärkeää saada lukea itse, sillä lukeminen itse mahdollisti eläytymisen luettuun tarinaan. Aktiivisille lukijoille mieluisinta lukemista olivatkin kirjat ja kirjasarjat, joihin oli mahdollista sitoutua pidemmäksi aikaa kerrallaan. Passiiviset lukijat olisivat mieluummin kuunnelleet, kuin itse lukeneet tarinoita. Heille mieluisinta luettavaa olivat verkkotekstit ja muut lyhyet tekstit, jotka eivät vaatineet pitkää sitoutumista.

Viidesluokkalaiset **antoivat lukemiselle ja lukuharrastukselle monenlaisia merkityksiä** narratiiveissaan. Selvää oli, että lukeminen ei ollut viidesluokkalaisten elämän tärkein asia, mutta sitä pidettiin silti tärkeänä. Yleisesti narratiiveissa korostettiin lukuharrastuksen tärkeyttä välineellisenä arvona koulussa ja tulevaisuuden työelämässä pärjäämisen ehtona. Merkitys juontaa juurensa siihen, että viidesluokkalaiset yhdistivät lukemisen merkityksen vahvasti lukutaidon kehittymiseen. Hyvästä lukutaidosta koettiin olevan apua etenkin esiintymistilanteissa, kuten koulussa esitelmää pidettäessä. Lukutaito koettiin myös vahvasti sosiaalisena hyötynä ja sen menettäminen aiheuttaisi sosiaalista häpeää ja pelkoa selviytymisestä. Aktiiviset lukijat pitivät lukuharrastusta arkisena ”piilopaikkana” ja lukuelämyksiä arkea värittävinä ja monipuolistavina kokemuk-

sina. Aktiivisille lukijoille lukuharrastus oli tärkeä rentoutumisen keino ja tapa päästä omiin maailmoihin. Lisäksi lukeminen oli heille tärkeä tunteidenkäsittelykeino. Vaikka passiiviset lukijat korostivat selkeästi enemmän lukemisen merkityksissä lukutaidon tärkeyttä, oli myös heille tärkeää saada lukea oman mielenkiinnon kohteita mukailevia tekstejä.

Juonentamalla tutkimuksen analyysivaiheessa viidesluokkalaisten narratiiveja, huomasimme yksilöiden lukijapoluissa yhteisiä kehitysvaiheita, ”askelmia” joiden kautta **lukuharrastuksen ja lukumotivaation kehityspolku** syntyi, muutti muotoaan ja kehittyi. Kehityspolun askelmat on esitetty kuviossa 6. Lukijapolun askelmien yksilöllinen järjestys ja sisäiset tapahtumat määrittävät sen, minkälaiseksi yksilön lukijaminäkuva ja lukuharrastus kehittyvät. Lukuharrastuksen kehityspolun askelmia ovat (1) *lapsuus ja muistot*, (2) *lukukokemukset*, (3) *lukumotivaatio*, (4) *sitoutuminen*, (5) *arjen rakentuminen*, (6) *suhtautumisen muodostuminen*, (7) *sosiaalinen merkitys ja kulttuuri sekä* (8) *lukijaminäkuvan kehittyminen*. (Kuvio 6 Lukijaksi kasvamisen askelmat)

Muodostimme lukuharrastuksen ja lukumotivaation edellä kuvatun kehityspolun avulla kaksi erilaista kehityspolkua ja narratiivia: **kehityspolun aktiiviseksi lukijaksi** ja **kehityspolun passiiviseksi lukijaksi**. Aktiivisen lukijan narratiivia siivittivät:

- (1) *positiiviset lukumuistot ja lukemaan kannustava ympäristö*
- (2) *positiiviset lukukokemukset ja lukemiseen koukuttuminen*
- (3) *hyvä lukumotivaatio*
- (4) *lukemiseen sitoutuminen*
- (5) *lukuharrastuksen rakentuminen osaksi arkea*
- (6) *positiivisen suhtautumisen muodostuminen lukemiseen*
- (7) *lukuharrastuksen sosiaalinen jakaminen*
- (8) *positiivisen lukijaminäkuvan kehittyminen, oman lukuharrastuksen tiedostaminen*

Passiivisen lukijan kertomus rakentui seuraavien kehityspolun askelmien

sisäisten tapahtumien pohjalle:

- (1) neutraalit tai negatiiviset lukumuistot ja vapaa-ajan lukemiseen kannustamaton ympäristö*
- (2) negatiiviset lukukokemukset*
- (3) huono lukumotivaatio*
- (4) lukemiseen sitoutumattomuus*
- (5) arjen muodostuminen muun toiminnan, kuin lukemisen ympärille*
- (6) negatiivisen tai ristiriitaisen suhtautumisen muodostuminen lukemiseen*
- (7) sosiaalinen ympäristö, joka ei kannusta lukemaan*
- (8) lukijalle rakentuu negatiivinen lukijaminäkuva*

Tulosten yhteenvedona voidaan sanoa, että lukuharrastuksen syntyminen on vahvasti riippuvainen mielekkästä luettavasta ja sen synnyttämistä positiivisista lukukokemuksista. Ensimmäiset vahvat positiiviset lukukokemukset sytyttävät kipinän lukemiseen ja motivoivat lasta etsimään lisää mielenkiintoista luettavaa. Lukemisen kipinä koukuttaa lukijan etsimään lisää hyvää oloa tuottavia lukuelämyksiä. Lapsille, jotka eivät ole vahvaa positiivista lukuelämystä kokeneet, ei samanlaista sisäistä motivaatiota synny, jolloin lapsi ei myöskään suuntaudu etsimään tai janoamaan hyviä lukukokemuksia ja mielenkiintoista luettavaa. Viidesluokkalaisten kerronnasta voidaan päätellä, että yksilöllinen lukuharrastuksen polku voi olla hyvinkin muuttuva ja yksilöllinen, mutta perustuu yhteisiin askelmiin, eli kehityksen vaiheisiin.

7.2 Tulosten tarkastelua

Lähtökohtana tutkimuksellemme oli huoli lasten ja nuorten lukuharrastuksen vähenemisestä, mikä on johtanut lasten ja nuorten lukutaitotasojen välisen kiihtymisen kasvamiseen. Tilanne Suomessa on tällä hetkellä se, että lukutaidoltaan suomalaiset lapset ja nuoret ovat maailman kärjessä, mutta kun tarkastellaan tutkimuksia tarkemmin, huomataan lukutaitotasoissa olevan huomattavia eroja. (Linnankylä & Malin 2004, 118–119.) Koemme, että lukutaidon kehittämiseksi ja

ylläpitämiseksi on aktivoitava lapsia ja nuoria lukemaan entistä enemmän, sillä lukuisat tutkimukset ovat osoittaneet lukuharrastuksen olevan yksi merkittävin lukutaidon kehittäjä, unohtamatta kuitenkaan muita lukuharrastuksen hyötyjä, joita esiin myös tutkimustuloksissa. (Inovaara & Malmio 2002; Jensen ym. 2016; Julkunen 1993; Saarinen & Korkiakangas 2009.) Opettajina ja kasvattajina koemme aikuisilla olevan tärkeä merkitys lapsen kehittymisen ja kasvamisen tukena, myös silloin, kun puhutaan lukijaksi kasvamisesta. Jotta voidaan kasvat-
taa ja tukea yksilön kehitystä, täytyy pohjalla kuitenkin olla ajankohtaista tietoa ja ymmärrystä lukijaksi kasvusta lapsen kokemusmaailmaa peilaten.

Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut selvittää viidesluokkalaisten *totuuksia* lukuharrastuksesta ja lukemisen merkityksestä, vaan kuunnella heidän tarinansa, lukijapolkunsu. Halusimme selvittää, mitä tutkimukseemme osallistunut viidesluokkalaisista koostunut tutkimusjoukko ajattelee lukemisesta ja lukuharrastuksesta, ja miten lukeminen ja mahdollinen lukuharrastus heidän arjessaan näyt-
täytyy.

Tutkimuksemme osoittaa, että lapsen varhaiset lukukokemukset, jo ennen luke-
maan oppimista vaikuttavat lukuasenteiden syntymiseen ja myönteisen luki-
jaminäkuvan kehittymiseen. Vanhemmilla onkin suuri merkitys lapsen luontai-
sen uteliaisuuden herättäjänä kirjoitettua tekstiä ja tarinoita kohtaan (Julkunen
1993, 26). On harmillista, että kulttuurimme näyttää kuitenkin monilta osin tuke-
van lasten lukemaan motivointia keskitetyksi silloin, kun lapsi ei vielä itse osaa
lukea. Tutkimuksemme osoittaa, että kulttuuriimme liittyy vahvasti iltasadut ja
lastenkirjat osana lapsuutta, mutta kun lapsi oppii lukemaan, kokonaisvaltainen
vapaa-ajan lukuharrastukseen motivointi jää taka-alalle ja lukeminen jää suurilta
osin lapsen omalle vastuulle, kun lapsen lukutaito kehittyy ja omatoimisuus ar-
jessa lisääntyy. Luoma, Mäntymaa, Puura ja Tamminen (2008) toteavatkin että
sosiaalinen vuorovaikutus, ympäröivät asenteet ja käytänteet sekä lapsen kult-
tuurinen ympäristö vaikuttaa merkittävästi siihen, minkälaiseksi lapsi kasvaa.
Ympäröivä kulttuuri ajatellaankin yhtenä lapsen kasvun lähtökohtana. Lapsiin
kulttuurivaikutteet siirtyvät ja vaikuttavat lapsena etenkin ympäröivien ihmisten

kautta, joista vanhemmat ja muut lasta hoitavat aikuiset, myöhemmin myös opettaja ja ikätoverit.

Cairney (2003) muistuttaakin, että koti on lähde kirjallisuuden oppimiselle ja lukijaksi kasvamiselle, etenkin jaettu lukeminen yhdessä vanhempien kanssa kasvattaa lapsia tehokkaasti lukuharrastuksen pariin. Lapsuudessaan lapsi pitää ainoana totena sitä kasvuympäristöä, missä hän kasvaa, sillä hän ei tiedä muusta. On siis lähtökohtaisesti vanhempien ja lasten kanssa työskentelevien aikuisten taattava se, että lapsi kasvaa lukevaan ja monipuolista, lapsilähtöistä lukuharrastusta tarjoavaan kulttuuriin. Lapselle lukemista ja lukuharrastukseen kannustavaa sosiaalista ympäristöä ei kuitenkaan voida unohtaa lapsen oppiessa lukemaan, sillä aiemman tuen ja kannustuksen merkitys häviää, ellei se ole pysyvää.

Ehkä vanhempien päämääränä ei niinkään ole kannustaa lasta lukuharrastuksen pariin, vaan kirjojen ja lukemisen merkitys näyttäytyy vanhemmille välineellisenä arvona lukutaidon oppimiselle. Tulisi kuitenkin muistaa, ettei lukutaidon merkitys korostu ainoastaan lukutaidon kehittäjänä, sillä lukeminen kehittää myös kognitiivisia taitoja, auttaa lasta ymmärtämään ympäröivää maailmaa ja auttaa lasta käsittelemään tunteitaan. Ennen kaikkea lukuharrastuksen motivoiva vaikutus kulminoituu nautintoa tuottavina lukuelämyksinä ja rentoutuskeinona. (Lehtonen 1998, 73–75.) Positiiviset lukuelämykset johtavat myönteiseen lukemiseen suhtautumiseen myöhemmällä iällä. Lukuasenteet alkavat kehittyä jo lapsuudessa, joten lapsille olisi tärkeää lukea ääneen myös sen jälkeen, kun lapsi oppii itse lukemaan. Tutkimukseemme osallistuneet viidesluokkalaiset mainitsivat edelleen mieluisimmaksi ajaksi lukemiselle illat, jolloin lukeminen auttoi rentoutumaan hektisen päivän jälkeen. Olisikin hyvä alkaa muodostaa lukurutiineja ja lukuharrastuksen pysyvyyttä jatkamalla iltasatuperinnettä myös sen jälkeen, kun lapsi oppii itse lukemaan, sillä myös lukurutiinit itsessään luovat pysyvää, läpi elämän kestäväää lukuharrastusta. (Jensen ym. 2016, 668)

Viidesluokkalaisten narratiiveissa ilmeni, että lukuharrastus käsitetään yhä vahvasti konkreettisten kirjojen lukemisena. Kiinnitimme tietoisesti aineistonkeruuvaiheessa huomiota siihen, että pyrimme laajentamaan lasten näkemystä lukuharrastuksen monimuotoisuudesta, sisällyttäen lukuharrastuksen käsitteeseen verkkotekstit, lehdet ja kaiken mahdollisen lukemisen, minkä lapsi kokee synnyttävän mielihyvää. Lapsille tuntui kuitenkin olevan vaikeaa ymmärtää, että esimerkiksi koulun jälkeinen sarjakuvien lukeminen olisi osa lukuharrastusta. Tämä saa väistämättäkin ajattelemaan, rajaako kulttuurimme edelleenkin lukuharrastuksen käsittämään ainoastaan konkreettisia kirjoja? Maailma muuttuu ja myös lukuharrastuksen tulisi pysyä muutoksen mukana. Jo itse harrastaminen on tänä päivänä täysin toisenlaista, kuin ennen. 2000-luvulla nuorten vapaa-ajan viettotavat ovat laajentuneet ja tarjolla on lukuisia mahdollisuuksia, johon lapsi voi vapaa-aikansa kuluttaa. Yksi suurimmista ja puhutuimmista muutoksista viime vuosikymmenillä on elektroniikan kehitys ja yleistyminen, joka puolestaan avaa lähes rajattomat mahdollisuudet erilaisiin vuorovaikutustapoihin, peleihin, musiikin kuunteluun, elokuvien katseluun ja muuhun mediaan. (Saari-
nen & Korkiakangas 2009, 13–14.) Majid ja Tan (2007) toteavatkin, että ajanviettotapojen laajuus luo opettajille ja vanhemmille haasteita lasten lukemaan motivoinnissa, jolloin siihen tulisi panostaa erityisesti (Naeghel ym. 2012, 1006).

Lapsille on tärkeää tuoda ilmi, että lukuharrastus pitää sisällään kaikenlaiset mielihyvää tuottavat tekstit, kuten lehdet ja verkkotekstit. Jos lasta motivoidaan lukemaan, mutta lapsi kokee lukuharrastukseen kuuluvan vain epämotivoivat kirjat ja pitkät tekstit, ei motivointi ole tehokasta. Kun lapsi ymmärtää, että häntä kannustetaan lukemaan kaikenlaisia tekstejä ja nimenomaan niitä tekstejä, mistä hän henkilökohtaisesti on kiinnostunut, on lukemaan motivointi tehokkaampaa ja lukuharrastukseen asennoituminen voi parantua. Esimerkiksi lehdet tai sarjakuvat voivat olla heikolle lukijalle juuri se tekstimuoto, joka lopulta synnyttää motivaation lukuharrastusta kohtaan. Lehden voi lukea kokonaisuudessaan yhdellä istumalla, mikä voi synnyttää heikolle lukijalle onnistumisen iloa. (Cullinan 1990 & Mellon 1990, Gabriel, Allington & Billen 2012, 186.) Mielestämme on siis erityisen tärkeää, ettei lukuharrastuksesta rajata pois tekstejä sillä perusteella, että ne jonkun mielestä ovat esimerkiksi sisällöltään ”huonompaa” teks-

tiä, vaan tarjotaan lukijalle mahdollisimman laajasti mahdollisuuksia tutustua erilaisiin teksteihin ja tekstilajeihin, löytääkseen kiinnostumisen lukemisen maailmaan.

On kuitenkin todettava, että lukuharrastus ei ole enää samanlaista, kuin esimerkiksi vuosikymmen sitten. Tutkimustuloksemme vahvisti ajanviettotapojen muuttumista, sillä puhelimen käyttö, tietokoneella oleminen ja television katselu olivat jokaiselle haastattelemallemme viidesluokkalaiselle ajanviettotavoista eniten korostuva. Viidesluokkalaiset viettivät päivästänsä niin suuren osan näyttöjen äärellä, että osalle se tuotti jopa fyysisiä oireita, kuten pää- ja silmäsärkyä. Lukuharrastustutkimuksissa on jo puhuttu ennen lukuharrastukseen vahvasti liittyneen *ahmimisiän* uhanalaisuudesta ja nykyään puhutaankin jo ahmimisiän kadonneen kokonaan. (Sinkkonen 2005, 168–169.) Ellei lukuharrastus muutu, tullaanko seuraavalla vuosikymmenellä tulevaisuuden lukuharrastustutkimuksissa ahmimisiän uhanalaisuuden sijaan puhumaan lukuharrastuksen uhanalaisuudesta? 1800-luvulta tähän päivään lukuharrastus on jo muuttanut merkittävästi muotoaan ja sisältöään. Lukuharrastuksen alkuajoilla, kun kirjat alkoivat yleistyä, vallitsi näkemys siitä, että lapsille ja nuorille suunnatun luettavan täytyi olla kasvattavaa ja sivistävää, eikä lukijoiden mielenkiinnon kohteita niinkään huomioitu. (Sarmavuori, 1998.) Nykyään elämme aikakaudella, jossa mediaympäristö on kehittynyt ja mahdollistanut luettavan materiaalin kulkemaan mukana medialaitteessa. Minne sitten ikinä kuljetkin, on luettavaa saatavilla mielin määrin. Eikö tämän pitäisi siis päinvastoin olla lukemisen ”kultakautta”? Silti tutkimustuloksemme osoittavat, että luettavaa haetaan yhä edelleen pääasiassa kirjastoista ja luettavan etsiminen koetaan usein hankalaksi ja aikaa vieväksi. Ainoastaan yksi oppilaista ilmaisi narratiivissaan tutustuneensa verkkokirjastoon ja lukeneensa sieltä yhden kirjan.

Tutkimuksessamme lukuharrastusta ja lukumotivaatiota koettiin vahvasti varjostavan mielekkään luettavan löytämisen hankaluus. Lukumotivaatio ja lukemiseen käytetty aika kasvoi, kun lapsella oli saatavilla mielenkiintoista luettavaa. Esimerkiksi mielekkään kirjasarjan löytäessään aktiiviset lukijat olivat valmiita lukemaan koko kirjasarjan ja hyvän kirjan heti samalta istumalta. Kun mielek-

käät kirjat oli luettu, eikä kiinnostavaa lukemista ollut heti tarjolla, lähti lukumotivaatio laskuun ja lukeminen saattoi taantua kokonaan, kunnes taas löydettiin uutta, mielekästä luettavaa.

Tutkimustulokset ohjaavat pohtimaan, mahtaako lapsilla ja lapsen lukijaksi kasvua tukevilla aikuisilla olla tarpeeksi tietoa lukumateriaalien monipuolisuudesta? Koulun näkökulmasta voidaan kysyä, tiedetäänkö ja hyödynnetäänkö kouluissa nykyajan lukuharrastuksen mahdollisuuksista ja kannustetaanko lapsia lukemaan monipuolisesti kiinnostuksensa mukaan? Lapsilähtöisyyttä on korostettu lukemaan motivoinnissa jo vuosikymmenien ajan (Doman 1991; Sarmavuori 1998; Saarinen & Korkiakangas 1998; Torrey 1979), mutta ollaanko edelleen siinä pisteessä, että luettavaa materiaalia rajoitetaan? Kuten teoriaosiossa totesimme, on lukuharrastuksen kannalta erityisen tärkeää, että lapsi saa tehdä omia lukuvalintoja ja lapsen yksilöllisiä kiinnostuksen kohteita huomioidaan ja tuetaan lukemaan motivoinnissa, riippumatta siitä, minkälaisiin teksteihin lukijan mielenkiinto kohdistuu.

Tutkimuksemme tulokset puhuvat lapsilähtöisyyden tärkeyden puolesta: jokaisen tutkimuksemme aktiivisen lukijan lukuharrastuksen taustalla oli yksi merkittävä tapahtuma, joka korostui lukijaksi kasvamisen polulla. Tämä tapahtuma, *käännö*, aktiiviseksi lukijaksi kasvamisessa oli vahva positiivinen lukukokemus, joka synnytti innostuksen lukemiseen ja ohjasi lukijan suuntaamaan mielenkiintoaan yhä uudelleen lukemisen pariin. Voidaan siis ajatella, että tämä niin sanottu käännö, eli *lukemisen kipinä*, on se tekijä, joka ohjaa lukijaa passiivisesta aktiiviseksi ja synnyttää ensimmäisen vahvan kiinnostuksen lukemiseen. Myös aiemmat lukuharrastustutkimukset puoltavat lukuharrastuksen kipinää parhaimmassa tapauksessa lukuharrastukseen johdattavana tekijänä. Lukemisen kipinän voidaankin ajatella olevan ensiaskel sisäisen motivaation syntymiseen, jota lukuharrastukselta vaaditaan. Lukuharrastuksen taustalle vaaditaan aina sisäinen motivaatio, joka edellyttää lukemisen itsensä tuottaman mielihyvän ja ohjaa toimintaa ilman ulkoista palkkiota. (Naeghel ym. 2012, 1006–1007.)

Decin (1975) mukaan ihmisellä on luontainen tarve kokea itsemääräämistä ja sisäinen motivaatio suuntautuu toimintaan, jossa tämä tarve toteutuu. Lukemi-

sen yhteydessä voidaan siis Decin teorian mukaan ajatella, että jos lapsi saa valita itse luettavansa, voi sisäinen motivaatio kasvaa. Jos toiminta ei täytä luontaisia tarpeita, motivaatio päinvastoin laskee. (Salmela-Aro & Nurmi 2002, 41.) Motivaatiotutkimusta voidaankin pitää perusteena lukuharrastuksen moninaisuuden hyväksymiselle ja lukuharrastuksen käsitteen laajentamisena yleisesti kaikkeen lukemiseen. Tärkeintä passiivisen lukijan aktivoimiseksi on siis lukemisen kipinän syttyminen. Tämä kipinä voi syttyä vaikkapa vitsikirjasta, joka tempaa lapsen huumorinsa koukeroihin tai tietokirjasta, jota lukiessaan lapsi uppoutuu uuden, mielenkiintoisen tiedon maailmaan. Yhtä hyvin tämä kipinä voi syttyä myös esimerkiksi internetin novellisivustolla tai blogialustalla, jonka kirjoittaja julkaisee viikoittain jännitystarinoita, mahdollisuuksia on loputtomiin. Tärkeintä sekä meidän tutkimuksemme, että aiempien tutkimustulosten perusteella on tarjota lapselle mahdollisimman monipuolista lukumateriaalia ja lukemisen kanavia sekä mahdollisuus valita itse luettavat materiaalit sekä tarjota mahdollisuuksia lukemiselle. Passiivisilla lukijoilla ei tutkimuksemme mukaan ollut sisäistä lukumotivaatiota, joka ohjaisi lasta lukemisen pariin, joten ympäristön tuki ja lukemaan kannustaminen ovat avainasemassa. Tutkimustuloksiamme puoltavat myös lukuiset aiemmat tutkimukset (Inovaara & Malmio 2002; Jensen ym. 2016; Julkunen 1993; Saarinen & Korkiakangas 2009).

Etenkin passiiviset lukijat osoittivat myös narratiiveissaan, että kirjasto oli ikään kuin henkisesti ”merkitty” epämotivoivaksi ja tylsäksi paikaksi, jonne ei ilman ulkoista motivaatiota tai pakotetta lähdetty. Kirjastoissa käyvät mahdollisesti vain paljon lukevat lapset, mutta kuinka houkutella myös passiivisia lapsia ja nuoria kirjastoihin ja kirjojen pariin ja muodostaa lukemisen ympärille lukemaan motivoiva ympäristö? Mielestämme on vain yksi keino. Elleivät lapset omaehtoisesti lähde kirjojen luokse, on kirjat tuotava lasten luokse. Tehokkaimmin kirjat tavoittavat lapsen koulussa. Tällä hetkellä tilanne Suomessa kuitenkin on se, että suurimmassa osassa kouluista ei koulukirjastoja ole, sillä koulurakennusten tilat ovat rajalliset, eikä ylimääräisiä tiloja ole luovutettavaksi kirjaston käyttöön. Koulun ja kirjaston rajoja pyritään häivyttämään koulun ja kirjaston yhteistyöllä, mikä voi jäädä joskus kiireen ja opettajan kasvavan työmäärän takia vähäiseksi. (Dromberg 2000, 10.)

Mielestämme ratkaisu tuoda kirjat lähemmäs lapsia ja nuoria, olisi madaltaa koulun ja kirjaston rajoja huomattavasti. Kirjasto tulisi liittää osaksi monipuolista kouluympäristöä, jolloin kirjat olisivat läsnä ilman erillistä kirjastoon lähtemistä. Kirjoja olisi hyvä olla saatavilla monipuolisesti ympäri koulua, etenkin välitunti-alueilla. Oppilaille voitaisiin järjestää houkuttelevia lukualueita, jotka mahdollistaisivat lukemisen oppituntien välissä ja hyppytunneilla. Kirjaston integroimisella osaksi monipuolista oppimisympäristöä ylitettäisiin myös tilojen rajallisuus ja asiantunteva kirjaston henkilökunta olisi osana kouluyhteisöä, jolloin yhteistyö helpottuisi ja lukeminen olisi varmemmin osana koululaisten arkea.

Sekä passiiviset, että aktiiviset lukijat kokivat lukuharrastuksessa yhdeksi ongelmaksi sen, että mielenkiintoista luettavaa saattoi olla välillä hyvinkin vaikea löytää. Jokainen haastattelemamme viidesluokkalainen nosti tarinassaan esille sen, että lukisi enemmän, jos aidosti kiinnostavaa ja koukuttavaa luettavaa olisi tarjolla jatkuvasti. Aktiivisten lukijoiden toisilleen arkisen keskustelun saatossa tekemät lukuvinkkaukset olivat kertomusten perusteella olleet toimivia ja saaneet passiivisetkin lukijat tarttumaan kirjaan. Voidaan siis ajatella, että kirjavinkkaus lapselta lapselle on toimiva ja tehokas keino kannustaa kaikenlaisia lukijoita lukemaan. Esimerkiksi Lukuinto-oppaassa (2015) esitellään *vertaisvinkkausta*, joka taipuu koulumaailmassa moneen eri muotoon. Vertausvinkkausta voidaan toteuttaa esimerkiksi seuraavin tavoin:

1. ***kirjastoagenttien avulla***, jolloin jokaisesta luokasta valitaan agentit, jotka nostavat esille lempikirjojaan ja vinkkaavat koulutovereilleen hyviksi kokemiaan kirjoja. Kirjastoagentit tapaavat ideointipalavereissa säännöllisesti ja kehittävät toimintaansa sekä osallistuvat koulun juhliin ja tapahtumiin.
2. *luokkien välisellä* ***kaverikirjavinkkauksella***, jossa isommat oppilaat vinkkaavat kirjoja pienemmille ja

3. **virtuaalisella vinkkauksella**, jossa tavoitteena on luoda koulun verkkoympäristöön ”kirjastohuone”, joka pitää sisällään vinkkauksia ja vertausvinkkauksia sekä muuta vapaata opettajien ideoimaa sisältöä, joka motivoi kirjastohuoneen kohderyhmää lukemaan.

7.3 Lopuksi

Nyt, kun tutkimuksen analysointivaiheet ovat takanapäin ja voimme lukea valmiita tutkimustuloksia, täytyy meidän todeta, että ne vastaavat tutkimusongelmaamme jopa paremmin, kuin edes uskalsimme toivoa. Tutkimusprosessi itsessään otti paljon, mutta antoi enemmän. Opimme paljon tutkimuksen tekemisestä ja lukuharrastuksesta viidesluokkalaisten kertomana. Tutkimus osoitti, että lapsia kuuntelemalla ja heidän kokemusmaailmaa avaamalla, voidaan saada mittaamattoman arvokasta ja ainutlaatuista tietoa, joka voi avartaa ymmärrystämme lasten lukutaidosta ja lukijaksi kasvamisesta. Tutkimuksen aikana opimme myös paljon tutkijayhteistyöstä. Tämä pro gradu -tutkimus sai lähtökohdansa yhdessä tekemämme kandidaatin tutkielman herättämästä mielenkiinnosta lasten ja nuorten lukuharrastusta kohtaan. Takana on siis kaksi vuotta tutkijayhteistyötä, joka tulee päätökseensä tämän tutkimuksen myötä. Tutkijayhteistyö opetti paljon sekä itsestämme, että toisistamme, mutta erityisesti se opetti arvostamaan näkökulmien jakamista ja avartamista, johon tutkija ei yksinään pystyisi. Nyt, kun olemme kokeneet tutkimuksen monimuotoiset vaiheet, voimme olla ylpeitä siitä, kuinka tutkimus tuli päätökseensä. Pitkät keskustelut, pohdinnat ja ohjaajien tuki on vaikuttanut siihen, kuinka tutkimuksesta kehittyi sellainen, kuin se tänään on.

Pohdimme, mitä tekisimme eri tavoin, jos nyt aloittaisimme tutkimuksen alusta. Nyt kun olemme nähneet kaikki tutkimuksen vaiheet ja tulokset, kiinnittäisimme enemmän huomiota sukupuolirooleihin lasten lukuharrastusta tutkiessa. Pojat jäävät edelleen hännille lukutaitotutkimusten pistemäärissä, mutta tuoreimmat PISA-tutkimukset osoittavat, ettei tyttöjen ja poikien vapaa-ajan lukuharrastukseen käytetyssä ajassa ollut merkittäviä eroja. Poikien heikkoa menestystä lu-

kutaitotutkimuksissa selitetäänkin lukemisen hitaudella, eikä niinkään välttämättä lukemisen osaamisen heikkoutena. (Torppa, Eklund, Sulkunen, Niemi & Ahonen 2018.) Tutkimuksessamme ei eroja tyttöjen ja poikien vapaa-ajan lukemiseen käytetyssä ajassa noussut esiin, eikä sukupuolierot korostuneet narratiiveissa muissakaan merkityksissä, mikä puoltaa aiempaa tuoretta tutkimustulosta. Olisi kuitenkin mielenkiintoista tutkia, eroasivatko tyttöjen ja poikien lukijaksi kasvamisen polut keskenään ja jos eroaisivat, minkälaisia eroja ja yhtäläisyyksiä lukijaksi kasvamisen kehityspolkujen askelmien sisältöön mahtuisi?

Toivomme, että tulevaisuudessa lukuharrastusta, sen syntymistä sekä lukemiselle annettuja merkityksiä tutkittaisiin enemmän, etenkin lukijoiden, tässä tapauksessa lasten ja nuorten näkökulmasta. Kuten olemme tuoneet tutkimuksessamme ilmi, on lasten ja nuorten lukeminen vähentynyt ja lukutaitoerot kasvaneet vuosien aikana hälyttävästi (Linnankylä & Malin 2004, 118). Opetussuunnitelmaa ja sen yhteyksiä lukuharrastukseen olisi herkullista tutkia lisää; miten perusopetuksen opetussuunnitelma painottaa lukemisen merkitystä, ja mitä opetussuunnitelmaan voisi tuoda lisää liittyen oppilaiden lukemiseen ja lukumotivaatioon? Perehtyminen kouluissa käytettäviin oppikirjoihin toisi myös hyödyllistä tietoa lasten lukemisesta; kuinka paljon oppikirjoissa on oikeasti panostettu lasten lukemiseen, lukuharrastukseen ja sen kehittämiseen? Aiheellista ja tärkeää olisi tutkia myös, mitä lapset itse toivoisivat lukuharrastukselta. Mitkä ovat niitä asioita, jotka nuorisoamme motivoisi pysyvän lukuharrastuksen pariin?

Mielestämme lasten lukemista ei voida tutkia liikaa ja jatkotutkimusmahdollisuuksia on miltei rajattomasti. Nuoret lukijat ovat meidän tulevaisuutemme ja meidän tehtävänämme on turvata heille positiivisia, mielenkiintoisia ja motivoivia kokemuksia lukemisesta, sekä kannustaa ja kasvattaa heitä kohti omaehtoista lukuharrastusta. Tärkeimpänä tutkimuksestamme heränneenä kysymyksenä pidämme kuitenkin sitä, että joka ikinen opettaja ja lasten kanssa aikaansa viettävä aikuinen pohtisi; kuinka *minä* vien lapsia kohti antoisaa, koko elämän kestävää, lukuharrastusta? Lapsen lukuharrastuksen ymmärtämisen merkitys piileekin mielestämme juuri siinä, kuinka me aikuiset kehitämme omaa

toimintaamme laajentuvan ymmärryksemme valossa. Tämä ei koske ainoastaan luokanopettajia tai koulun henkilökuntaa, vaan kaikkia lasten ja nuorten kanssa toimivia aikuisia: vanhempia, päiväkodin työntekijöitä, nuorisotyöntekijöitä ja perhepäivähoitajia. Jokainen lapsen kanssa työskentelevä ja toimiva aikuinen voi vaikuttaa omalta osaltaan siihen, toimiiko hän lapsen lukijaksi kasvua tukien ja lukemista aktivoiden vai päättääkö jättää lukuharrastuksen lapsen omalle vastuulle. Toivomme, että tutkimuksemme voi avata edes yhden aikuisen silmät tarkastelemaan omaa toimintaansa ja pohtimaan, kuinka voisi toiminnallaan tukea lähellä olevaa lasta paremmin lukijaksi kasvamisen polulla.

LÄHTEET

Aarnos, E. 2015. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentointi. Teoksessa Valli, R., & Aaltola, J. (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, metodin valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (4. uud. ja täyd. p. ed.). Jyväskylä: PS-kustannus. 164–179.

Ahvenainen, O., & Holopainen, E. 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet: Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita (2. muutettu ja täydennetty p. [i.e. laitos] ed.). Jyväskylä: Special Data.

Arffman, I. & Nissinen, K. 2015. Lukutaidon kehitys Pisa-tutkimuksissa. Teoksessa Kupari, P. & Välijärvi J. PISA: Millä eväillä uuteen nousuun? Pisa 2012 tutkimustuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6. 28–49. Saatavilla osoitteessa:
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75126/okm6.pdf> (Luettu 26.11.2018)

Broeder, P. 2013. Why should I read? - A cross-cultural investigation into adolescents' reading socialisation and reading attitude. *International Review of Education*, 59(1), 87-112.

Burgess, S. R. 2011. Teachers' leisure reading habits and knowledge of children's books: Do they relate to the teaching practices of elementary school teachers? *Reading Improvement*, 48(2), 88-102.

Bråten, I., Johansen, R. P., & Strømsø, H. I. 2017. Effects of different ways of introducing a reading task on intrinsic motivation and comprehension. *Journal of Research in Reading*, 40(1), 17-36.

De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. 2012. The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-

determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006-1021.

Eisner, E. W. 1985. Learning and teaching the ways of knowing. Chicago, IL: University of Chicago Press (distr.).

Ekebom, U-M. 2001. Aakkosapua ja lukitukea: Jokainen oppii lukemaan omassa tahdissaan. Teoksessa Bengtsson, N., Ekebom, U., Grün, K., Heikkilä-Halttunen, P., Härkönen, M., . . . Korolainen, T. (toim.) *Kirjaseikkailu: Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas*. Helsinki: Tammi. 39–48.

Erwin, P., & Ahokas, M. 2005. Asenteet ja niihin vaikuttaminen. Porvoo; Helsinki: WSOY.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Valli, R., & Aaltola, J. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, metodin valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (4. uud. ja täyd. p. ed.)*. Jyväskylä: PS-kustannus. 27–44.

Eskola, J., & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Frymier, J. R. 1974. Motivation and learning in school. Bloomington, Ind: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Gabriel, R. 2012. Middle schoolers and magazines: What teachers can learn from students' leisure reading habits. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 85(5), 186-191.

Gambrell, L. B. 2011. Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *Reading Teacher*, 65(3), 172-178.

Hatch, J. A., Wisniewski, R., Blumenfeld-Jones, D., Polkinghorne, D. E., Emihovich, C., . . . Munro, P. 1995. Life history and narrative. London: Falmer Press.

Helve, H. 2002. *Arvot, muutos ja nuoret*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P., & Sinivuori, E. 2009. Tutki ja kirjoita (15. uud. p. ed.). Helsinki: Tammi.

Heikkinen, H.L.T. 2015. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 149–167.

Heikkinen, H. L. T. 2010. Narratiivinen tutkimus – Todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J., & Valli, R. (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin. II, näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (3. uud. ja täyd. p. ed.). Jyväskylä: PS-kustannus. 143–159.

Heikkinen, H. L. T. 2002. Whatever is narrative research? Teoksessa Huttunen, R., Heikkinen, H. L. T., Syrjälä, L. & Huttunen, R. (toim.) Narrative research: Voices of teachers and philosophers. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 13–28.

Helavirta, S. 2007. Lasten tutkimushaastattelu: Metodologista herkistymistä, joustoa ja tasapainottelua. Yhteiskuntapolitiikka, 72(6), pp. 629-640.

Holmberg, K., Huvila, I., Kronqvist-Berg, M., Nivakoski, O., & Widén-Wulff, G. 2009. Kirjasto 2.0: Muuttuva osallistumisen kulttuuri. Helsinki: BTJ.

Hyvärinen, S. 2016. Monta polkua johtajuuteen: Naisjohtajien urakertomuksia.

Hänninen, V. 2010. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Aaltola, J., & Valli, R. (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin. II, näkökulmia aloittelevalle

tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (3. uud. ja täyd. p. ed.). Jyväskylä: PS-kustannus. 160–178.

Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos.

Ikonen, K., Innanen, K., & Tikkinen, S. 2015. Lukuinto-opas: Lukumotivaatiota ja monilukutaitoa koulun ja kirjaston yhteistyönä. Oulu: Oulun yliopisto.

Inovaara, M., & Malmio, A. 2002. Lukuhaastetta koko elämä. Helsinki: Äidin-kielen opettajain liitto.

Jensen, J. D. 2016. Narrative transportability, leisure reading, and genre preference in children 9-13 Years old. *Journal of Educational Research*, 109(6), 666-674.

Julkunen, M. 1997. Tie kirjallisuuteen. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Julkunen, M. 1993. Lukijaksi kasvaminen. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.

Juvonen, J., & Wentzel, K. R. 1996. Social motivation: Understanding children's school adjustment. Cambridge: Cambridge University Press.

Kaasila, R. 2008. Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa Rantala, T., Paananen, S., Salo, U., Laitinen, M., Uusitalo, T., . . . Nurmi, K. E. (toim.) *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 41–67.

Keltikangas-Järvinen, L. 2017. Hyvä itsetunto. Helsinki: Werner Söderström osakeyhtiö.

Kiiveri, K. 2006. Matkalla lukutaitoon: Kaksi kuvausta lukutaidon oppimisesta koulussa. Väitöskirja. Lapin yliopisto.

Kohonen, E. 2011. Narratiivisuus – vähän hyödynnetty lähestymistapa kauppatieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat: perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Helsinki: JTO, 196–205.

Korkatti, R. & Österberg, A. 2006. "Pallo hukassa Vatanen?" Pojasta mieheksi, peilinä Vihreä Varis -kirjasarja. Chydenius-instituutti - Kokkolan yliopistokeskus, Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Saatavilla osoitteessa: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/10079/URN_NBN_fi_jyu-2006458.pdf?sequence=1 (Luettu 27.11.2018)

Kotimaisten kielten keskus ja Kielikone Oy. Saatavilla osoitteessa:

<https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/netmot.exe?motportal=80> (Luettu 30.11.2018)

Linnakylä, P. & Malin, A. 2004. Miten heikot lukijat eroavat hyvistä, miten hyvät huippulukijoista? Lukutaidon taustatekijöiden tarkastelua. Teoksessa Linnakylä, P., Sulkunen, S., & Arffman, I. (toim.) Tulevaisuuden lukijat: Suomalaisnuorten lukijaprofiileja: Pisa 2000. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos. 115–131.

Linnakylä, P. 2004. Nuorten lukijaprofiilit. Teoksessa Linnakylä, P., Sulkunen, S., & Arffman, I. (toim.) Tulevaisuuden lukijat: Suomalaisnuorten lukijaprofiileja: Pisa 2000. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos. 167–184.

Linnakylä, P. & Sulkunen, S. 2002. Millainen on suomalaisten nuorten lukutaito? Teoksessa Kupari, P., Leino, K., Linnakylä, P., Malin, A., Reinikainen, P., . . . Välijärvi, J. (toim.) Tulevaisuuden osajat: Pisa 2000 suomessa. Jyväskylä: Helsinki: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos; Opetushallitus. 9–39.

Linnakylä, P. 2002. Nuorten lukemisaktiivisuus ja lukuharrastus. Teoksessa Kupari, P., Leino, K., Linnakylä, P., Malin, A., Reinikainen, P., . . . Välijärvi, J. (toim.) Tulevaisuuden osajat: Pisa 2000 suomessa. Jyväskylä: Helsinki: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos; Opetushallitus. 141–166.

Laine, K., & Aho, S. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.

YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. 1989, Suomessa otettu käyttöön 1991. Saatavilla osoitteessa: <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/> (Luettu 29.11.2018)

Lehtonen, H. 1998. Lukemalla avaraan maailmaan. Jyväskylä: Atena.

Lewis, A. 2002. Accessing, through research interviews, the views of children with difficulties in learning. *Support for Learning*, 17(3), 111-116.

Lindblom-Ylänne, S., Paavilainen, E., Pehkonen, L., & Ronkainen, S. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOYpro.

Lukuinto.fi., Lukuinto-opas. 2015. Saatavilla osoitteessa: http://www.lukuinto.fi/media/mallisto/kirjallisuus_ja_lukeminen/kirjavinkkaus/vertaisvinkkaus.pdf (Luettu 30.11.2018)

Luoma, I., Mäntymaa, M., Puura, K. & Tamminen, T. 2008. Geenit ja kulttuuri lapsen kasvun lähtökohtina. Teoksessa Pölkki, P., Alasuutari, M., Oksanen, A., Partanen, J., Luoma, I., Mäntymaa, M., . . . Tamminen, T. 2008. Kulttuuri lapsen kasvattajana. Helsinki: WSOY. 85–97.

Lötjönen, S., Piskonen, H. & Sorjonen, M. 2004. Onnistumisen elämyksiä kirjallisuuden opetukseen. Teoksessa Linnakylä, P., Sulkunen, S., & Arffman, I. (toim.) *Tulevaisuuden lukijat: Suomalaisnuorten lukijaprofiileja: Pisa 2000*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos. 239–242.

Marinak, B. A. 2015. Me and my reading profile: A tool for assessing early reading motivation. *Reading Teacher*, 69(1), 51-62.

Metsämuuronen, J. 1995. Harrastukset ja omaehtoinen oppiminen: Sitoutuminen, motivaatio ja coping: Teoreettinen tausta, rakenneanalyysi ja sitoutuminen. Helsingin yliopisto. Väitöskirja. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy.

Myllylä, J. 2015. 2.—6. -luokkalaisten lasten vapaa-ajan lukuharrastuneisuus, lukumotivaatio ja lukijaminäkuva. Jyväskylän Yliopisto: Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma. Saatavilla osoitteessa:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/48347/URN-NBN-fi-jyu-201601131106.pdf?sequence=4> (Luettu 23.1.2018)

Mäkelä, M-L. 2001. Kirjavinkkareilta klassiklassikoita: Lukuharrastus viriää yhteistyöstä. Teoksessa Bengtsson, N., Ekebom, U., Grönn, K., Heikkilä-Halttunen, P., Härkönen, M., . . . Korolainen, T. (toim.) Kirjaseikkailu: Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas. Helsinki: Tammi. 23–38.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Saatavilla osoitteessa:

https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 30.11.2018)

Perttula, J., & Latomaa, T. 2009. Kokemuksen tutkimus: Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen (3. p. ed.). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Perustuslaki 731/1999. Saatavilla osoitteessa:

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> (Luettu 29.11.2018)

Purtilo-Nieminen, S. 2009. Tie yliopistoon: Narratiivinen tutkimus avoimen yliopiston väylän kautta tutkinto-opiskelijaksi hakeutuneista. Lapin yliopisto. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Roos, P., Rutanen, N. 2014. Metodologisia haasteita ja kysymyksiä lasten tutkimushaastattelussa. Journal of Early Childhood Education Research, Vol 3(2), pp. 27-47.

Rödstam, M., & Huovinen, H. 1992. Lapsen kehitys 7-12 vuotta. Helsinki: Ota-va.

Saarinen, P., & Korkiakangas, M. 2009. Lukemaan vai tietokoneelle? Nuorten lukemisharrastuksen muuttuminen 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: BTJ.

Saarinen, P., & Korkiakangas, M. 1997. Ihanaa vai pitkäveteistä: Lukeminen nuorten harrastuksena. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.

Salmela-Aro, K., Nurmi, J., & Feldt, T. 2017. Mikä meitä liikuttaa : Motivaatio-psykologian perusteet (3., täysin uudistettu painos ed.). Jyväskylä: PS-kustannus.

Sarmavuori, K. 2011. Opi ja ohjaa lukemista. Helsinki: Avain.

Sarmavuori, K. 2003. Alkuaskeleet äidinkieleen ja kirjallisuuteen. Espoo: Äidinkielen opetustieteen seura.

Sarmavuori, K. 1998. Tie kiinnostukseen: Lukemisen ja kirjallisuuden opetuksen aktivointimenetelmät. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.

Sauri, T. 2005. Lukeminen. Teoksessa Liikkanen, M., Hanifi, R. & Hannula, U. (toim.) Yksilöllisiä valintoja, kulttuurien pysyvyyttä: Vapaa-ajan muutokset 1981–2002. Helsinki: Tilastokeskus. 31–48.

Schaffner, E. 2016. The Contributions of Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation to the Development of Reading Competence over Summer Vacation. *Reading Psychology*, 37(6), pp. 917-941.

Sinkkonen, J., & Tallberg, M. 2005. Elämäni poikana. Helsinki: WSOY.

Strandell, H. 2005. Lapset, etiikka ja vaikea osallisuus. Teoksessa Stakes, Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, Työpapereita 4/2005: Laadullisen tutkimuksen eettiset kysymykset. Helsinki: Stakesin monistamo. Saatavilla osoitteessa: <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/75146/Tp4-2005.pdf> (Luettu 28.11.2018)

Timonen, P. 2009. Arkiset haaveet – luontoharrastukset nautinnon lähteenä. Teoksessa Melkas, T., Jallinoja, R., Alasuutari, P., Kytömäki, J., Eskola, K., . . . Liikkanen, M. (toim.). Suomalainen vapaa-aika: Arjen ilot ja valinnat. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press. 203–224.

Torppa, M., Eklund, K., Sulkunen, S., Niemi P. & Ahonen T. 2018. Why do boys and girls perform differently on PISA Reading in Finland? The effects of

reading fluency, achievement behaviour, leisure reading and homework activity. *Journal of Research in Reading*, Vol 41:1. 122–139.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos ed.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Valli, R. 2015. Paperinen kyselylomake. Teoksessa Valli, R., & Aaltola, J. (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, metodin valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (4. uud. ja täyd. p. ed.). Jyväskylä: PS-kustannus. 84–108.

Van Bergen, E., Snowling, M. J., De Zeeuw, E. L., Van Beijsterveldt, C. E. M., Dolan, C. V. & Boomsma, D. I. 2018. Why do children read more? The influence of reading ability on voluntary reading practices. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2–10.

Virtanen, J., Rantala, T., Remes, L., Sandelin-Benkö, S., Luoma, P., . . . Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp.

Vuorinen, R. 1998. Minän synty ja kehitys: Ihmisen psyykkinen kehitys yli elämänsäkaaren (2. uud. p. ed.). Helsinki; Porvoo: WSOY.

LIITTEET

LIITE 1 Haastattelurunko

HAASTATTELURUNKO

Haastattelujen tukena käytetään kyselylomakkeita, joista olemme saaneet taustatietoa haastateltavan lukuharrastuksesta: lukurutiineista, -muistoista ja –asenteista/merkityksistä.

LUKUHARRASTUS ARJESSA

Mitä ajattelet lukemisesta ja lukuharrastuksesta?

Kuinka paljon (ja kuinka usein) luet?

Minkälaisissa tilanteissa yleensä luet?

Minkälaisissa paikoissa luet?

Milloin luet?

Minkälaisia kirjoja tai tekstejä tykkäät lukea?

Lempikirja, mikä tekee kirjasta hyvän?

Minkä perusteella valitset luettavan kirjan?

Minkälaisia tunteita lukeminen sinussa herättää? (Tunne lukemisen taustalla: muuttuvatko tuntemukset ennen-jälkeen lukemisen?)

MUISTOT

Minkälaisia muistoja on lukemisesta?

Luettiin lapsena kotona?

(Lukivatko vanhemmat itse, luettiin sinulle?)

Oliko kotona kirjoja saatavilla? Käytiinkö kirjastossa?

MERKITYKSET

Mitä lukeminen sinulle merkitsee?

Onko se mielestäsi tärkeää? Miksi?

Miten lukeminen näkyy sinun arjessasi?

Mihin asioihin lukeminen vaikuttaa?

LIITE 2 Alkukartoituksen kyselylomake

Nimi: _____

1. Pidätkö lukemisesta?

- ☐ Kyllä
☐ En

2. Miksi pidät tai et pidä lukemisesta?

3. Ympyröi hymiö, joka kuvaa parhaiten suhtautumistasi lukemiseen:



4. Kuinka usein luet omaksi iloksesi? Rasti parhaiten kuvaava vaihtoehto.

- ☐ Päivittäin
☐ Ainakin kerran viikossa
☐ Ainakin kerran kuukaudessa
☐ Harvemmin, kuin kerran kuukaudessa

5. Kun luet, kuinka kauan käytät aikaa lukemiseen kerrallaan? Väritä.



TUNNIT



MINUUTIT

6. Mitä luet mieluiten? Ympyröi.

| | | | |
|-----------------|----------------------|----------------|-----------------|
| sarjakuvia | lehtiä | kauhukirjoja | jännityskirjoja |
| vitsikirjoja | humoristisia kirjoja | tietokirjoja | uutisia |
| fantasiakirjoja | eläinkirjoja | blogitekstejä | elämäkertoja |
| satukirjoja | ennätyskirjoja | urheilukirjoja | sanomalehtiä |

Jotain muuta, mitä? _____

7. Minkälaisia muistoja sinulla on lukemisesta?

- ☐ Hyviä
- ☐ Huonoja
- ☐ Neutraaleja
- ☐ En muista

**KIITOS
VASTAUKSESTASI!**

8. Lukevatko vanhempasi kirjoja, lehtiä tai muuta?

- ☐ Kyllä
- ☐ Ei
- ☐ En tiedä



LIITE 3 Tutkimuslupa-anomus rehtorille

Hyvä rehtori,

Olemme kaksi luokanopettajaopiskelijaa Lapin yliopistosta ja teemme pro gradu – tutkielmaa, aiheenamme lukuharrastus ja tarkemmin *lukuharrastus viidesluokkalaisten kokemana*. Tutkimuksessamme pyrimme syventämään ymmärrystä viidesluokkalaisten lukuharrastuksesta sekä siitä, millaisia käsityksiä oppilailla on omasta lukuharrastuksesta ja lukemisen merkityksestä. Pro gradu –tutkielma on jatkoa kandidaatin tutkielmalle, jossa tutkimusaiheenamme oli kolmannen luokan opettajien käyttämät keinot motivoida oppilaita lukuharrastuksen pariin.

Keräämme tutkimusaineistomme xxxxx peruskoulussa. Tutkimushenkilömme ovat xxxx viidennen luokan oppilaat ja aineistonkeruun ajankohtana on toukokuu, 2018. Aineistonkeruu tapahtuu kahtena erillisenä päivänä. Ensimmäisenä päivänä kaikki tutkimukseen osallistuvat oppilaat tekevät lyhyen, kirjallisen kyselylomakkeen, jonka tarkoituksena on kerätä perustietoa viidennen luokan oppilaiden lukuharrastuksesta, oppilaiden kertomana. Tavoitteenamme on saada tietoa oppilaiden kokemasta lukuharrastuksesta erilaisten lukijoiden näkökulmista, joten lomakkeiden pohjalta valitsemme haastateltavaksi 6 erilaista lukijaa. Toisena aineistonkeruupäivänä toteutamme valitsemiemme oppilaiden haastattelut. Päivät sovitaan erikseen tutkimusluokan opettajan kanssa, tutkimusluvut saatuaamme.

Kyselylomakkeiden aineistoa tulevat käsittelemään ainoastaan me, tutkimuksen tekijät sekä mahdollisesti pro gradu –tutkielman ohjaajamme. Takaamme kaikissa tutkimusprosessimme vaiheissa tutkimushenkilöillemme anonymiteettisuoja; tutkimuksessa ei tuoda missään vaiheessa julkii oppilaiden, perheenjäsenten, opettajien, rehtorin tai koulun tietoja. Jokaisella tutkimukseen osallistuvalla henkilöllä on mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta milloin tahansa, jolloin kaikki häntä koskeva materiaali poistetaan.

Vetäytyminen tutkimuksesta ei vaikuta oppilaan opetukseen, arviointiin tai muuhun koulunkäyntiin.

Tutkimuksesta saatuja tietoja käytämme pro gradu –tutkielmassamme, joka julkaistaan Lapin yliopiston kokoelmissa. Tutkimuksen valmistuttua lähetämme tutkimusraportin koulullenne, jolloin rehtori, opettaja, oppilaat ja huoltajat voivat tutustua siihen halutessaan.

Mikäli haluatte kuulla lisää tutkimuksestamme tai sen toteutuksesta, voitte ottaa milloin tahansa yhteyttä joko meihin, tutkimuksen tekijöihin, tai ohjaajaamme. Samoin tutkimukseen osallistuvilla oppilailla ja heidän huoltajillaan ja opettajalla on aina mahdollisuus ottaa yhteyttä meihin tai ohjaajaamme, mikäli lisäkysymyksiä ilmenee.

Myönteistä päätöstä tutkimuslupa-anomuksesta odottaen,
Anni Rytinki ja Ella Niemiahö

YHTEYSTIEDOT:

YHTEYSTIEDOT POISTETTU TÄSTÄ VERSIOSTA

REHTORIN TÄYTETTÄVÄKSI :

Olen lukenut tutkimuslupa-anomuksen. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja jokainen oppilas voi vetäytyä tutkimuksesta halutessaan milloin tahansa. Tutkimukseen osallistuminen tai siitä vetäytyminen ei vaikuta oppilaan opetukseen, arviointiin tai muuhun koulunkäyntiin. Tutkimusaineisto kerätään oppilaan kouluaikana.

Kaikki tutkimusaineisto käsitellään luottamuksellisesti ja takaamme tutkimushenkilöllemme anonymiteettisuoja tutkimuksen jokaisessa vaiheessa.

Olen lukenut tutkimuslupa-anomuksen ja

☐ hyväksyn tutkimuksen tekemisen koulussamme.

☐ en hyväksy tutkimuksen tekemistä koulussamme.

Paikka ja aika:

Allekirjoitus: _____

Nimenselvennys: _____

LIITE 4 Tutkimuslupa-anomus opettajalle

Hyvä opettaja,

Olemme kaksi luokanopettajaopiskelijaa Lapin yliopistosta ja teemme pro gradu – tutkielmaa, aiheenamme lukuharrastus ja tarkemmin lukuharrastus viidesluokkalaisten kokemana. Tutkimuksessamme pyrimme syventämään ymmärrystä viidesluokkalaisten lukuharrastuksesta sekä siitä, millaisena lapsi näkee lukemisen merkityksen omassa arjessaan. Pyydämmekin teiltä lupaa kerätä tutkimusaineistomme luokassanne.

Aineistonkeruu tapahtuu kahtena erillisenä. Ensimmäisenä päivänä kaikki tutkimukseen osallistuvat oppilaat tekevät lyhyen, kirjallisen kyselylomakkeen, jossa kartoitetaan perustietoa viidennen luokan oppilaiden lukuharrastuksesta. Tavoitteenamme on saada mahdollisimman paljon tietoa oppilaiden kokemasta lukuharrastuksesta, joten lomakkeiden pohjalta valitsemme haastateltavaksi 6 erilaista lukijaa. Haastattelut toteutamme toisena aineistonkeruupäivänä. Tarkoituksenamme olisi kerätä aineisto toukokuussa, 2018, joten otamme mielellämme vastaan ehdotuksia teille sopivista päivistä aineistonkeruulle.

Kyselylomakkeiden aineistoa tulevat käsittelemään ainoastaan me, tutkimuksen tekijät sekä mahdollisesta pro gradu –ohjaajamme. Takaamme kaikissa tutkimusprosessimme vaiheissa tutkimushenkilöillemme anonymiteettisuoja; tutkimuksessa ei tuoda missään vaiheessa julki oppilaiden, huoltajien, opettajan, rehtorin tai koulun tietoja. Jokaisella tutkimukseen osallistuvalla henkilöllä on mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta milloin tahansa, jolloin kaikki häntä koskeva materiaali poistetaan. Vetäytyminen tutkimuksesta ei vaikuta oppilaan opetukseen, arviointiin tai muuhun koulunkäyntiin.

Tutkimuksesta saatuja tietoja käytämme pro gradu –tutkielmassamme, joka julkaistaan Lapin yliopiston kokoelmissa. Tutkimuksen valmistuttua lähetämme tutkimusraportin

koululenne, jolloin rehtori, opettaja, oppilaat ja huoltajat voivat tutustua siihen halutessaan.

Mikäli haluatte kuulla lisää tutkimuksestamme tai sen toteutuksesta, voittoa ottaa milloin tahansa yhteyttä joko meihin tai ohjaamme. Samoin tutkimukseen osallistuvilla oppilailla ja heidän huoltajillaan sekä rehtorilla on aina mahdollisuus ottaa yhteyttä meihin tai ohjaajaamme, mikäli lisäkysymyksiä ilmenee.

Myönteistä päätöstä tutkimuslupa-anomuksesta odottaen,
Anni Rytinki ja Ella Niemiahon

YHTEYSTIEDOT:

YHTEYSTIEDOT POISTETTU TÄSTÄ VERSIOSTA

OPETTAJAN TÄYTETTÄVÄKSI:

Olen lukenut tutkimuslupa-anomuksen ja tiedostan, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Tiedän, että jokainen oppilas voi vetäytyä tutkimuksesta halutessaan milloin tahansa. Tutkimukseen osallistuminen tai siitä vetäytyminen ei vaikuta oppilaan opetukseen, arviointiin tai muuhun koulunkäyntiin. Tutkimusaineisto kerätään oppilaan kouluaikana.

Olen lukenut tutkimuslupa-anomuksen ja

- ☐ hyväksyn tutkimuksen tekemisen koulussamme.
- ☐ en hyväksy tutkimuksen tekemistä koulussamme.

Paikka ja aika:

Allekirjoitus: _____

LIITE 5 Tutkimuslupa-anomus oppilaalle ja huoltajalle

Hyvä viitosluokkalainen,

Teemme tutkimusta viitosluokkalaisten lukuharrastuksesta, joten tarvitsemme juuri sinut osallistumaan tutkimukseemme. Kaikkien osallistuneiden kesken arvomme leffalipun ja lisäksi jokaista osallistujaa odottaa pieni yllätyspalkinto. Osallistumisesi on meille todella tärkeää, joten toivomme kovasti, että lähdet mukaan tutkimukseemme!



Hyvä viitosluokkalaisten huoltaja,

Jokainen vastaus on meille tärkeä ja korvaamaton, joten toivomme, että annatte alakäiselle lapsellenne luvan osallistua tutkimukseemme. Jos kaipaatte lisätietoa tutkimuksestamme, voitte olla meihin yhteydessä milloin tahansa! Yhteystiedot löytyvät kaavakkeen lopusta.

TIETOA TUTKIMUKSESTA

Tutkimuksemme tavoitteena on luoda mahdollisimman laaja käsitys lapsen kokemasta lukuharrastuksesta ja siitä, millaisena lapsi näkee lukemisen merkityksen omassa arjessaan.

Tutkimuksemme koostuu kahdesta osasta, joista oppilas osallistuu joko toiseen tai kumpaankin. Jokainen tutkimukseen osallistuva oppilas tekee lyhyen alkukartoituksen kyselylomakkeen avulla. Alkukartoituksessa keräämme perustietoa siitä, millaisena lukuharrastus näyttäytyy lapsen arjessa. Toinen osa tutkimusta on haastattelu. Tutkimuksemme tavoitteena on saada mahdollisimman laaja kuva viidesluokkalaisten luku-

harrastuksesta, joten valitsemme alkukartoitusten pohjalta haastateltavaksi 6 keskenään erilaista lukijaa.

Oppilaan, huoltajien tai koulun tietoja ei mainita missään tutkimuksen vaiheessa, eli tutkimukseen osallistuvia henkilöitä ei voida tutkimuksestamme tunnistaa. Tutkimusaineistoa tulevat käsittelemään ainoastaan me, tutkimuksen tekijät sekä mahdollisesti tutkimuksen ohjaajamme. Alkukartoitus ja haastattelut toteutetaan koulupäivän aikana, ja säilytämme aineiston mahdollista jatkokäsittelyä varten. Tutkimuksesta on mahdollisuus vetäytyä milloin tahansa, jolloin kaikki oppilasta koskeva materiaali poistetaan ja tuhotaan lopullisesti.

Kyselylomakkeista ja haastatteluista saamaamme tietoa tulemme käyttämään pro gradu -tutkielmassamme, joka valmistuttuaan julkaistaan Lapin yliopiston kokoelmissa. Tulemme myös lähettämään valmiin tutkimuksemme raportin koululenne, joten myös oppilaat ja huoltajat saavat lukea sen halutessaan. Pyydämme teitä täyttämään alla olevan lupaosion ja palauttamaan sen opettajalle **maanantaihin, 4.5.2018 mennessä**.

Kiitämme jo etukäteen osallistumisesta tutkimukseemme! Jos jokin asia jäi mietityttämään, otathan meihin reippaasti yhteyttä. Vastaamme ilomielin kysymyksiinne tutkimustamme kohtaan.

Aurinkoisin terveisin,

Anni Rytinki ja Ella Niemiahö

YHTEYSTIEDOT

YHTEYSTIEDOT POISTETTU TÄSTÄ VERSIOSTA

Palauta tämä osio opettajalle **maanantaihin, 4.5.2018** mennessä.

OPPILAAN TÄYTETTÄVÄKSI :

Oppilaan nimi: _____

- ☐ Osallistun tutkimukseen
☐ En osallistu tutkimukseen

HUOLTAJAN TÄYTETTÄVÄKSI :

- ☐ Annan lapselleni luvan osallistua tutkimukseen
☐ Lapseni ei saa osallistua tutkimukseen

Aika ja paikka:

Allekirjoitus ja nimenselvennys: _____